



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



APARECIDA CLAVERO CAMARGO

Caderno Temático

AVALIAÇÃO FORMATIVA

SERTANÓPOLIS
2008

APARECIDA CLAVERO CAMARGO

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: UTOPIA OU ESTRATÉGIA PARA
UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?**

SERTANÓPOLIS
2008

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	6
TEXTO 1 – O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?	9
TEXTO 2 – AVALIAÇÃO FORMATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: AINDA UM DESAFIO	21
TEXTO 3 – PRÁTICA ESCOLAR: DO ERRO COMO FONTE DE CASTIGO AO ERRO COMO FONTE DE VIRTUDE	38
TEXTO 4 – O CONTRATO DIDÁTICO NO TRABALHO COOPERATIVO: UM INSTRUMENTO PARA A AUTO-AVALIAÇÃO	48
TEXTO 5 – SITUANDO O PORTFÓLIO	60
TEXTO 6 – ÉTICA E AVALIAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	67
TEXTO 7 – A PAIXÃO DO EDUCADOR	74
SISTEMATIZAÇÃO	78
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	79
ANEXO:	
PARECER DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PDE 2008	

Apresentação

O **Caderno Temático** é uma produção didático-pedagógica que terá como finalidade utilizá-lo como material de apoio durante o processo de implementação do Projeto de Intervenção na Escola Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental II, no 1º semestre do ano 2009.

Nele estarão contidos textos específicos relacionados ao tema do meu Projeto de Intervenção: **Avaliação Formativa: Utopia ou Estratégia para uma Aprendizagem Significativa?** – objetivando o aprofundamento teórico/metodológico, elaborados para facilitar a compreensão do tema proposto e para atender e enfrentar os problemas e as dificuldades diagnosticadas no âmbito de nossa instituição escolar, que, a cada ano, vem-se observando professores e alunos desmotivados, desencantados pelo ensino.

Esse estudo tem o propósito de encorajar todos aqueles que sentem-se angustiados por não aceitar o fracasso escolar e desejam melhorar a aprendizagem dos alunos, utilizando a avaliação como aliada e importante instrumento para ajudá-los a aprender melhor e superar dificuldades.

É fundamental que todo educador problematize a sociedade, a educação, a escola, a sua atuação como sujeitos sociais, históricos e construtores de qualidade educacional e um mundo melhor. Se todos almejam esse mundo melhor, como sujeitos sociais que somos, por que não começar dentro das escolas, adotando uma nova concepção de avaliação que seja um instrumento para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem?

Estudos mostram que a avaliação escolar tem sido a grande vilã, capaz de soterrar sonhos e utopias, quando usada para medir, classificar e, conseqüentemente excluir! Não se trata de ficar contra a avaliação, mas fazer dela parceira que promova aprendizagem e produza conhecimento;

Sem pretender aqui recuperar a extensa trajetória de discussão sobre a avaliação escolar ao longo dos anos, a tentativa será olhar a avaliação numa ótica

formativa, como resultado de uma construção, em processo de superação, e como prática de uma avaliação contínua, inovadora, cuja meta é acompanhar e orientar o aluno durante o seu processo de formação, envolvendo-o como parceiro assumindo responsabilidade pelo seu desempenho e acompanhando sua própria aprendizagem.

Pretende-se ainda estudar o **erro** sob as duas óticas: *positiva* – olhando-o como resultado de uma construção, em processo de superação, fornecendo ao professor informações diagnósticas; e *negativa* - quando usado como castigo e punição, correndo-se o risco do aluno achar que é incapaz de resolver toda e qualquer situação em que se depara na sala de aula ou no dia-a-dia.

Serão também abordados alguns procedimentos que poderão complementar as práticas avaliativas formais, dentre eles, a “**auto-avaliação**”, “**feedback**”, o uso do **portfólio**, o **contrato-didático**, como algumas das possibilidades de contribuir com uma aprendizagem significativa e condizentes com a avaliação formativa.

Para auxiliar e reforçar cada tema apresentado, serão fornecidos subsídios com o objetivo de levar o leitor à reflexão, que consistirá em:

- a) **Problematização Inicial:** avaliar a realidade do grupo, fazendo uma reflexão sobre a prática, socializando experiências, com a finalidade de observar os diferentes entendimentos e concepções acerca do assunto tratado.
- b) **Aprofundamento Teórico:** apresenta elementos teóricos articulando teoria e prática possibilitando estabelecer novas relações e compreensões sobre o tema abordado por diferentes autores.
- c) **Atividades de Aprofundamento:** serão questões pertinentes a cada texto, a respeito do assunto em foco, que visam socializar o conhecimento construído e facilitar o trabalho.
- d) **Questões para refletir e responder:** tem como objetivo analisar os conhecimentos obtidos através do estudo dos textos apresentados e mobilizando os múltiplos recursos oferecidos, capacitando-o a identificar e resolver problemas e responder aos desafios inerentes à prática.

E para finalizar, faremos a **Sistematização** - tomando como referência a realidade da escola em que trabalhamos, onde serão apontadas ações efetivas para superação dos problemas identificados, buscando ressignificar o ensino e a aprendizagem numa ótica formativa.

É oportuno ressaltar que este material não tem o propósito de esgotar a discussão sobre o tema, até mesmo porque “avaliação” é um tema complexo, inesgotável, cheio de controvérsias, contradições e múltiplas interpretações. Mas tem o propósito de contribuir com um ensino de qualidade e será objeto de reflexão e debate, tendo como foco a avaliação formativa X escola democrática.

Utilizaremos fragmentos de textos de autores consagrados, tais como: Cipriano Carlos Luckesi, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Teresa Pigrau, Targélia de Souza Albuquerque, Teófilo Bacha Filho e outros como textos complementares.

Sabemos que a idéia será, no mínimo ambiciosa para uns, e utópica para outros. Não há dúvidas também que teremos vários desafios nessa trajetória, e que para isso, exigirá de cada um que se empreitar nessa luta, muito estudo/conhecimento, diálogo, participação, e, acima de tudo, desejo de superação, coragem para romper com a cultura da avaliação repressora, seletiva, classificatória, e produtora de exclusão, rompimento de velhos paradigmas, além de muita paciência, perseverança, e espírito de solidariedade e coletividade.

Sem dúvida, virão os desafios, dentre eles, o maior, acreditamos, será o de libertarmos-nos da prática avaliativa tão impregnada em nossas escolas, onde acreditam-se que avaliam-se para atribuir nota, para aprovar ou reprovar os alunos, tornando-a classificatória, punitiva, seletiva e excludente.

Assim sendo, esperamos, realmente poder contribuir com nossos colegas professores a ter um novo olhar para a avaliação, isto é, como aliada do processo de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO FORMATIVA: UTOPIA OU ESTRATÉGIA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

Problematização inicial

1



- ◆ Por que o desempenho das nossas escolas apresentam níveis ridiculamente baixos de eficiência e o número de analfabetos funcionais cada vez mais alto?
- ◆ Por que grande parte dos nossos estudantes terminam a educação fundamental e média abaixo do nível desejável de aprendizagem e sem serem capazes sequer de interpretar textos básicos e desprovidos de uma desenvoltura mental que os capacite a viver num mundo profissional de alta desempenho?
- ◆ Por que tantas crianças e jovens desistem da escola?

Que fatores levam à evasão escolar? Seriam:

- ◆ Ensino mal aplicado através de metodologias inadequadas?
- ◆ Avaliação que não cumpre o seu papel de promover aprendizagem?
- ◆ Professores mal preparados?
- ◆ Fracasso escolar/repetência?
- ◆ Problemas sociais?
- ◆ Descaso governamental?

¹ Figura disponível em: <http://www.visaopanoramica.com/imagem/educacao.png>

Conseqüentemente, diariamente vemos e ouvimos...

- ◆ Pessoas passando fome...
- ◆ Prostituição de crianças e adolescentes/drogas...
- ◆ Violência cada vez aumentando mais ...
- ◆ Políticos desonestos, corruptos/abuso de poder...
- ◆ Desemprego...
- ◆ Carência de mão-de-obra especializada...
- ◆ Distanciamento – ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.

Onde quer que se olhe em toda parte do Brasil, é visível o que a falta de oportunidades e de ensino de qualidade fazem com alguns cidadãos.

E isso tudo, indubitavelmente, está relacionada à educação no Brasil, pois existe interesse, por grande parte dos que estão no poder, em manter esse padrão de controle sobre os “excluídos” e sobre um povo sem voz nem vez, sem educação para poder ter e fazer valer suas próprias opiniões, seu direito à cidadania e extinguir-se desta total submissão.

A falta de educação para essa grande parte da população e/ou a péssima formação de base, que impede que muitos alunos evoluam em sua vida acadêmica, é, na verdade, um controle remoto nas mãos dessa “elite” para controlar o seu poder, pois “quanto pior melhor” ainda é um pensamento que prevalece e agrada a uma grande parte de nossa classe política.

E a avaliação escolar o que tem a ver com isso tudo?

Seria ingenuidade de nossa parte atribuímos todas as mazelas que acometem este País, somente à educação. O problema é bastante complexo, e exige estudos com pessoas altamente qualificadas, políticos e gestores, para encontrar soluções que vem se arrastando há mais de 500 anos... Contudo, não podemos nos abster de nossa parcela de responsabilidade nesse estrago todo.

Esse estudo tem esse objetivo, de acreditar numa avaliação que capacite o aluno a aprender, que o torne sujeito de sua própria aprendizagem.

Problematizando...

O que é avaliação da aprendizagem? O que esperamos e desejamos quando avaliamos um aluno?



Fonte: Avaliação: mesquita.blog.br. Acesso em 03/11/08

Feito o diagnóstico, e agora, o que fazer?

O texto de Luckesi, nos remete a refletir sobre isso...

TEXTO 1

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?** Revista Pátio - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação - Fevereiro à Abril de 2000. Artmed Editora S.A

E-mail: luckesi@bahianet.com.br

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas.

O que desejamos é uma melhor qualidade de vida. No caso deste texto, compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

No que se segue, apresento aos leitores alguns entendimentos básicos para compreender e praticar a avaliação da aprendizagem como avaliação e não, equivocadamente, como exames.

Antes de mais nada, uma disposição psicológica necessária ao avaliador

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza!

Imaginemos um médico que não tenha a disposição para acolher o seu cliente, no estado em que está; um empresário que não tenha a disposição para acolher a sua empresa na situação em que está; um pai ou uma mãe que não tenha a disposição para acolher um filho ou uma filha em alguma situação embaraçosa em

que se encontra. Ou imaginemos cada um de nós, sem disposição para nos acolhermos a nós mesmos no estado em que estamos. As doenças, muitas vezes, não podem mais sofrer qualquer intervenção curativa adequada devido ao fato de que a pessoa, por vergonha, por medo social ou por qualquer outra razão, não pode acolher o seu próprio estado pessoal, protelando o momento de procurar ajuda, chegando ao extremo de 'já não ter muito mais o que fazer!'.

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

Para ter essa disposição para acolher, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas. Se antes de ouvirmos ou vermos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher. A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja.

Por uma compreensão do ato de avaliar

Assentado no ponto de partida acima estabelecido, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado.

Em primeiro lugar, vem o processo de diagnosticar, que constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas. Por exemplo, constato a existência de uma cadeira e seu estado, a partir de suas propriedades 'físicas' (suas características): ela é de madeira, com quatro pernas, tem o assento estofado, de cor verde... A constatação

sustenta a configuração do 'objeto', tendo por base suas propriedades, como estão no momento. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação.

A constatação oferece a 'base material' para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. No exemplo acima, qualifico a cadeira como satisfatória ou insatisfatória, tendo por base as suas propriedades atuais. Só a partir da constatação, é que qualificamos o objeto de avaliação. A partir dos dados constatados é que atribuímos-lhe uma qualidade.

Entretanto, essa qualificação não se dá no vazio. Ela é estabelecida a partir de um determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que temos, ou que estabelecemos, para este objeto. No caso da cadeira, ela está sendo qualificada de satisfatória ou insatisfatória em função do quê? Ela, no caso, será satisfatória ou insatisfatória em função da finalidade à qual vai servir. Ou seja, o objeto da avaliação está envolvido em uma tessitura cultural (teórica), compreensiva, que o envolve. Mantendo o exemplo acima, a depender das circunstâncias onde esteja a cadeira, com suas propriedades específicas, ela será qualificada de positiva ou de negativa. Assim sendo, uma mesma cadeira poderá ser qualificada como satisfatória para um determinado ambiente, mas insatisfatória para um outro ambiente, possuindo as mesmas propriedades específicas. Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma tomada de decisão sobre ele. O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição - positiva ou negativa -, que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de 'o que fazer' Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. A situação de 'diagnosticar sem tomar uma decisão' assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para salvar-se e,

chegando às margens, morre, antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou.

Como a qualificação, a tomada de decisão também não se faz num vazio teórico. Toma-se decisão em função de um objetivo que se tem a alcançar. Um médico toma decisões a respeito da saúde de seu cliente em função de melhorar sua qualidade de vida; um empresário toma decisões a respeito de sua empresa em função de melhorar seu desempenho; um cozinheiro toma decisões a respeito do alimento que prepara em função de dar-lhe o melhor sabor possível, e assim por diante.

Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente.

Avaliação da aprendizagem escolar

Vamos transpor esse conceito da avaliação para a compreensão da avaliação da aprendizagem escolar. Tomando as elucidações conceituais anteriores, vamos aplicar, passo a passo, cada um dos elementos à avaliação da aprendizagem escolar.

Iniciemos pela disposição de acolher. Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que 'o que está acontecendo' seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa.

Mais: no caso da aprendizagem, como estamos trabalhando com uma pessoa - o educando -, importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica que estejamos avaliando, tais como língua portuguesa, matemática, geografia...

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado.

A recusa pode se manifestar de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita se dá quando deixamos claro que estamos recusando alguém. Porém, existem modos sutis de recusar, tal como no exemplo seguinte. só para nós, em nosso interior, sem dizer nada para ninguém, julgamos que um aluno X 'é do tipo que dá trabalho e que não vai mudar'. Esse juízo, por mais silencioso que seja em nosso ser, está lá colocando esse educando de fora. E, por mais que pareça que não, estará interferindo em nossa relação com ele. Ele sempre estará fora do nosso círculo de relações. Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E só vendo a situação como é podemos compreendê-la para, dialogicamente, ajudá-lo.

Isso não quer dizer aceitar como certo tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação, que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa conseqüentemente impede as possibilidades de qualquer relação dialógica, ou seja, as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é um ato amoroso, que traz 'para dentro', para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer.

Assentados no acolhimento do nosso educando, podemos praticar todos os atos educativos, inclusive a avaliação. E, para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. Para tanto, necessitamos instrumentos. Aqui, temos três pontos básicos a levar em consideração: 1) dados relevantes; 2) instrumentos; 3) utilização dos instrumentos.

Cada um desses pontos merece atenção.

Os dados coletados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados e não outros; e, assim, de qualquer outra área do conhecimento. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que foram traduzidos em práticas educativas nas aulas.

Isso implica que o planejamento de ensino necessita ser produzido de forma consciente e qualitativamente satisfatória, tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista político-pedagógico.

Por outro lado, os instrumentos de avaliação da aprendizagem, também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.).

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não

colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida.

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos?

Quaisquer que sejam os instrumentos - prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, argüição, etc. - necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola.

Ainda uma palavra sobre o uso dos instrumentos. Como nós nos utilizamos dos instrumentos de avaliação, no caso da avaliação da aprendizagem? Eles são utilizados, verdadeiramente, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos, ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça e submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros. Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos? Ao aplicarmos os instrumentos de avaliação, criamos um clima leve entre nossos educandos ou pesaroso e ameaçador? Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não

distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida.

Coletados os dados através dos instrumentos, como nós os utilizamos? Os dados coletados devem retratar o estado de aprendizagem em que o educando se encontra. Isto feito, importa saber se este estado é satisfatório ou não. Daí, então, a necessidade que temos de qualificar a aprendizagem, manifestada através dos dados coletados. Para isso, necessitamos utilizar-nos de um padrão de qualificação. O padrão, ao qual vamos comparar o estado de aprendizagem do educando, é estabelecido no planejamento de ensino, que, por sua vez, está sustentado em uma teoria do ensino. Assim, importa, para a prática da qualificação dos dados de aprendizagem dos educandos, tanto a teoria pedagógica que a sustenta, como o planejamento de ensino que fizemos.

A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação.

Deste modo, caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica.

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos.

Realizados os passos anteriores, chegamos ao diagnóstico. Ele é a expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando.

Temos, pois, uma situação qualificada, um diagnóstico. O que fazer com ela? O ato avaliativo, só se completará, como dissemos nos preliminares deste estudo, com a tomada de decisão do que fazer com a situação diagnosticada.

Caso a situação de aprendizagem diagnosticada seja satisfatória, que vamos fazer com ela? Caso seja insatisfatória, que vamos fazer com ela? A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão. A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

A avaliação da aprendizagem, deste modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando.

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede.

Concluindo

A qualidade de vida deve estar sempre posta à nossa frente. Ela é o objetivo. Não vale a pena o uso de tantos atalhos e tantos recursos, caso a vida não seja alimentada tendo em vista o seu florescimento livre, espontâneo e criativo. A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

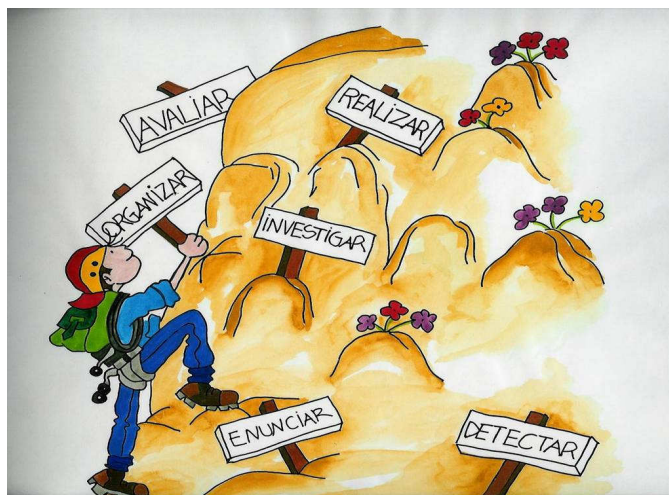
Só para refletir...

"Não posso ser professor se não percebo cada vez
melhor que,
por não ser neutra, minha prática exige de mim uma
definição.
Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de
mim que escolha entre isto e aquilo.
Não posso ser professor a favor de não importa o que.
Não posso ser professor a favor simplesmente do
Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade
demasiado contrastante com a concretude da prática
educativa."

Paulo Freire

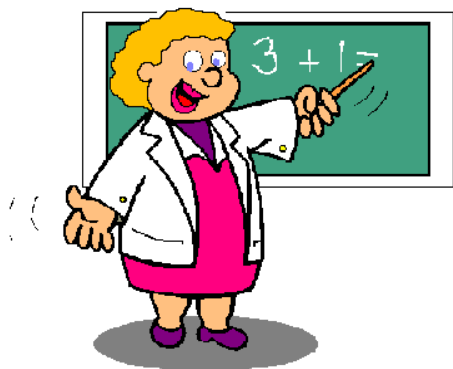
(Extraída do livro – **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática
educativa** - São Paulo: Paz e Terra, 1997, p.115)

PARA REFLETIR E RESPONDER



Fonte: etapas da avaliação. Disponível em www.prof2000.pt. Acesso em 10/11/2008.

- ◆ Analisando esta imagem, é possível relacioná-la ao texto lido? Comente.
- ◆ É possível investir na formatividade da avaliação? Que dificuldades encontramos na prática?
- ◆ O que Luckesi quis dizer ao afirmar que “avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem”?
- ◆ Diante da afirmação “o estudante é sempre o culpado por sua reprovação, porque não estuda, é desinteressado...” como você se posiciona?
- ◆ Luckesi afirma que “diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou”. Como você interpreta essa afirmação do autor?
- ◆ Faça um organograma sintetizando o texto estudado.



²Problematizando...

*Qual o entendimento que
você tem sobre avaliação
formativa?*

Promover aprendizagem através da avaliação?

Isso é possível?

TEXTO 2

Fragmento do texto: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Linhas Críticas (UnB), v.12, n.22,p.159, jan.-jun. 2001. Disponível em: www.fe.unb.br/linhascriticas/n22/AVALIACAO_FORMATIVA.htm. Acesso em 07/10/2008.

[...] Sabe-se que a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o aluno ou promover a sua aprendizagem. A primeira delas tem sido a mais empregada. Classificam-se os alunos de várias formas: por meio de notas ou menções; quando são agrupados por nível de aprendizagem, para a constituição de turmas; quando são rotulados em fortes, médios e fracos, para fins diversos; quando se oferecem estudos de recuperação somente para os alunos de “menor rendimento” ou “para os casos de baixo rendimento escolar”, expressões usadas pela LDB nº. 9.394, de 20/12/96 (inciso V, art. 12; e letra “e”, inciso V, art. 24, respectivamente). Pela maneira como essa lei apresenta a recuperação, as escolas podem entender que o objetivo é a “recuperação” de notas, e não o oferecimento de condições para o aluno aprender o que “ainda” não aprendeu. A redação da lei indica que somente os alunos com “baixo rendimento” têm direito a ela. [...]

² Fonte: Figura disponível em Costumes Portugueses/serprofessor.blogs.sapo.pt/Acesso em 3/11/08.

Quando se apresentam os resultados insatisfatórios do desempenho estudantil, geralmente não se questiona a avaliação. É comum responsabilizar os alunos e suas famílias: os primeiros são preguiçosos, não gostam de estudar e não querem “saber de nada”; seus pais, por sua vez, são acusados de não os auxiliar nas tarefas de casa e de não colaborar com a escola. Entretanto, a avaliação classificatória pode ser um dos fatores que têm contribuído para o insucesso do aluno, do professor e da escola. Ela está tão impregnada na cultura escolar, que se torna extremamente difícil libertar-se dela. Políticas de combate à repetência e à evasão escolar são importantes e necessárias, mas é preciso olhar para dentro da escola para investigar o que acontece ali. Atenção especial merece a organização do trabalho pedagógico, aí incluída a avaliação. Os dados fornecidos pelo MEC mencionam elementos diretamente relacionados à avaliação, no seu sentido mais amplo: reprovação, pais e mães com baixa escolaridade, abandono da escola, rejeição por professores e colegas e atraso escolar. A avaliação que valorize o aluno e sua aprendizagem e o torne parceiro de todo o processo conduz à inclusão, e não à exclusão. Esse é o papel da avaliação formativa.

Contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória.

Um dos indicadores que exercem grande influência sobre a organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa é a formação do professor, nos seus vários momentos. Por esse motivo, o propósito deste texto é argumentar em favor da avaliação formativa no processo de formação de professores, para que, como consequência, ela seja praticada em todos os níveis escolares.

Feedback - elemento-chave na avaliação formativa

[...] No Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã, pode ser entendido como avaliação formativa.

A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem

usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico (BLACK; DYLAN, 1998, p. 7). Esses autores, assim como Sadler (1989, p. 120), entendem que o feedback é o elemento-chave na avaliação formativa. Diz respeito à informação, ao próprio aluno, de quão bem sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho. Alerta Sadler que poucas habilidades físicas, intelectuais e sociais podem ser desenvolvidas satisfatoriamente simplesmente falando ao aluno sobre elas. A maioria requer prática em ambiente apoiador, que favoreça o entrelaçamento de feedbacks. O professor é quem sabe o que os alunos precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado.

O feedback pode ser definido, também, em relação ao seu efeito, em lugar de referir-se às informações que fornece, como concebe Ramaprasad (apud SADLER, 1989, p. 120): “feedback é informação sobre a distância entre o nível atual e o nível de referência de um parâmetro sistêmico usado para alterar essa distância de alguma forma”. O feedback atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados.

Sadler salienta que a importância da contribuição de Ramaprasad reside no fato de ele entender que a informação sobre a distância entre o nível atual e o de referência só pode ser considerada feedback se for usada para alterar essa distância. Se a informação for simplesmente registrada, entregue a pessoas não envolvidas diretamente com a situação ou que não têm o poder de modificá-la, ou apresentada de forma tão codificada que impeça a execução da ação apropriada, os dados obtidos tornar-se-ão inúteis para um feedback efetivo. Assim sendo, no contexto da avaliação formativa, o feedback não tem o objetivo de “melhorar” a nota ou a menção. A nota pode ser contraprodutiva para propósitos formativos, diz Sadler (1989, p. 121). O compromisso do feedback é, pois, com a aprendizagem do aluno, e não com notas.

A avaliação da qualidade do trabalho ou do desempenho do aluno requer que o professor possua concepção de qualidade apropriada à tarefa e seja capaz de julgar de acordo com essa concepção. O aluno, por sua vez, precisa ter concepção de qualidade similar à do professor, ser capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido durante o próprio ato de produção e ter repertório de encaminhamentos ou estratégias aos quais possa recorrer. Isso significa que ele tem de ser capaz de julgar a qualidade da sua produção e de regular o que está fazendo enquanto o faz.

É necessário que o aluno:

- a) conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem);
- b) seja capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o esperado;
- c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis.

Essas condições são satisfeitas simultaneamente; não são etapas a serem vencidas isoladamente (SADLER, 1989, p. 121). O autor citado explica a diferença entre feedback e auto-monitoramento. Se o próprio aluno gera a informação necessária ao prosseguimento da sua aprendizagem, esse procedimento é parte do auto-monitoramento. Se a fonte de informação lhe é externa, ela é associada a feedback. Em ambos os casos, busca-se a eliminação da distância entre os níveis de desempenho atual e o de referência. A avaliação formativa inclui o feedback e o auto-monitoramento. Cabe salientar que o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do feedback para o auto-monitoramento. Esse é o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, em todos os contextos educacionais, especialmente os dedicados à formação de professores.

Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores?

Sadler (1989, p. 142) nos ensina que, para que os alunos aprendam, precisam saber como estão progredindo. O feedback geralmente é entendido como informação dada ao aluno sobre o desenvolvimento do seu trabalho: se atende aos

objetivos, se houve avanços, que aspectos precisam ser melhorados etc. Em quase todas as situações educacionais, o trabalho dos alunos não pode ser avaliado simplesmente como correto ou incorreto. A qualidade do trabalho é determinada por julgamento qualitativo. Nesse caso, a definição tradicional de feedback é insuficiente. São necessárias as condições apontadas anteriormente, por parte do aluno.

A melhoria do trabalho do aluno é alcançada se o professor lhe oferece orientação e se o primeiro a segue. Mas isso pode fazer com que o aluno fique dependente da orientação do professor. Surge, então, a proposta de Sadler no sentido de que os alunos desenvolvam habilidades para avaliar a qualidade do seu próprio trabalho, durante a sua realização. A transição do feedback professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno não acontece automaticamente. O desenvolvimento da capacidade de avaliação do próprio trabalho faz parte das aprendizagens a serem adquiridas. A vivência de práticas avaliativas assim concebidas é condição necessária para o desenvolvimento da capacidade avaliativa e, conseqüentemente, para o auto-monitoramento inteligente. É insuficiente para o aluno restringir-se ao julgamento do professor.

O desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do feedback professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno seja construído pelo professor e pelo aluno. Três componentes da avaliação formativa merecem atenção especial em cursos de formação de professores: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a auto-avaliação. Refiro-me especificamente a “cursos de formação de professores”, pelo fato de eles constituírem momentos privilegiados de aprofundamento teórico, sistematização de idéias e realização de pesquisas. A avaliação informal é destacada no presente contexto por dois motivos. O primeiro leva em conta os dados reveladores da internalização da exclusão. Um desses dados lhe diz respeito mais diretamente: a rejeição sentida por parte considerável de alunos da 4ª série da educação fundamental, o que pode resultar da sua utilização inadequada. Essa avaliação se realiza por meio da interação do aluno com professores, demais educadores que atuam na escola e até mesmo com colegas, em todos os momentos e espaços escolares. [...] Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, a interação que

ocorre nesse momento é uma prática avaliativa, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu. Quando circula pela sala de aula observando os alunos trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um. São momentos valiosos para avaliação.

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar, e não para desencorajar o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que o desvalorizem ou humilhem não são aceitáveis. Gestos e olhares encorajadores por parte do professor são bem-vindos. Afinal de contas, a interação do professor com os alunos é constante e muito natural. Uma piscadinha de olho de forma acolhedora e amiga, indicando que o aluno está no caminho adequado, lhe dá ânimo.

A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade. Um dos exemplos disso é o costumeiro “arredondamento de notas”, que consiste em o professor aumentá-las ou diminuí-las segundo critérios por ele definidos e nem sempre explicitados. Além disso, esses critérios costumam ser diferentes para cada aluno. Esse arredondamento é feito com base nessa modalidade de avaliação. Quando é feito para aumentar a nota, os argumentos usados costumam ser: o aluno é organizado, freqüente, bonzinho, faz os deveres de casa. Por outro lado, o arredondamento é feito, também, para diminuir a nota, usando-se justificativas do seguinte tipo: o aluno é desobediente, conversador, não faz as atividades, chega atrasado, é preguiçoso. São argumentos advindos da avaliação informal. É preciso deixar claro que a avaliação informal é muito importante e pode ser uma grande aliada do aluno e do professor, se for empregada adequadamente, isto é, para promover a aprendizagem. Um argumento em seu favor é que ela acontece em ambiente natural e revela situações nem sempre previstas, o que pode ser altamente positivo, se

soubermos tirar proveito dela e se não a usarmos de forma punitiva. O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno.

A avaliação informal pode acontecer quando o professor: dá ao aluno a orientação de que necessita, no momento exato; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia e interesse, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para dar-lhe mais atenção, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas; não faz comparações; não usa gestos nem olhares de desagrado com relação à aprendizagem.

[...] Tratando da avaliação informal, Freitas (2002, p. 315) comenta que professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo.

A presença forte e, às vezes, tão decisiva da avaliação informal não costuma ser conhecida dos alunos, porque, como diz Enguita (1989, p. 203),

...na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas as nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de

avaliação e inclusive desejá-lo. O agente principal desse processo de avaliação é o professor...

O segundo motivo que provocou a inclusão da avaliação informal neste texto, que articula a avaliação formativa à formação de professores, é o fato de essa modalidade de avaliação, quando desenvolvida de forma a constranger e humilhar os alunos, poder contribuir para que eles façam o mesmo com seus colegas, na escola, em casa e em outros lugares. Esse fato recebe o nome de “*bullying*” e está preocupando educadores em todo o mundo. Na Inglaterra, a situação parece ser pior, mas a sociedade já começou a reagir. *Bullying* é o ato covarde de crianças molestarem, ameaçarem e humilharem colegas. Assume formas diversas: violência física; ataques verbais; rótulos; ameaças e intimidação; extorsão ou roubo de dinheiro ou de objetos; rejeição pelo grupo. Esse ato acontece com alguma criança a cada sete minutos em parques de diversão no Canadá. A todo momento, crianças estão presenciando situações desse tipo. Professores e pais nem sempre percebem as suas conseqüências (www.bullying.org, 2005).

O que é preocupante em relação ao *bullying* é que a bibliografia sobre o assunto não o associa ao tratamento recebido pelo aluno na escola. Já existem manuais de informação a pais e professores. Contudo, não se menciona o fato de o *bullying* poder ser decorrência da avaliação informal a que o aluno e seus colegas se submetem. Os alunos são expostos a situações de avaliação a todo instante na escola. Por isso é tão comum a reprodução das experiências escolares em outros contextos. Crianças gostam de “dar aula” para seus amigos, e até para brinquedos, usando o mesmo tratamento que seu professor ou sua professora dá não só a elas, mas à turma toda. A inspiração para o *bullying* não pode vir da avaliação informal?

Auto-avaliação como possibilidade de reflexão

Percebe-se, assim, o poder que a avaliação confere ao professor, que pode decidir a trajetória escolar do aluno, por meio da aprovação e da reprovação. Para romper com esse processo unilateral e autoritário e para oportunizar ao aluno aprender a avaliar, o professor pode lançar mão de dois componentes da avaliação formativa: da avaliação por colegas e da auto-avaliação.

A avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a auto-avaliação. Enquanto analisam e corrigem suas próprias produções, os alunos podem fazer o mesmo com as dos colegas. Sabendo que suas atividades serão apreciadas por colegas, eles as prepararão com mais cuidado e, possivelmente, com mais prazer. As tarefas diversas podem ser avaliadas em duplas de alunos e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os alunos naturalmente usam. Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores. [...]

O feedback advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual. Esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem. Ao possibilitar aos alunos reconhecerem suas próprias necessidades, comunicando-as ao professor, este tem o seu trabalho facilitado e tempo maior para auxiliar os alunos que precisam de sua atenção. Enquanto os alunos estão ocupados, envolvidos na avaliação das produções dos colegas, o professor pode dedicar-se a observar o desenvolvimento das atividades, refletir sobre elas e fornecer as intervenções necessárias. Em resumo, os alunos aprendem assumindo o papel de professores e de avaliadores das aprendizagens dos colegas (BLACK et al., 2003, p. 51).

[...] A auto-avaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da auto-

avaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los.

Weeden et alii (2002, p. 72) entendem que a auto-avaliação é mais ligada à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem, pelo fato de buscar-se o desenvolvimento da aprendizagem. Ela inclui a formulação de julgamentos do mérito do trabalho, pelo aluno, o que usualmente tem sido tarefa do professor. A valorização do que os alunos pensam sobre a qualidade do seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar. Esses autores afirmam que o ponto de partida para a adoção da auto-avaliação consiste em definir o papel do professor e o do aluno. David Satterly, citado por Weeden et alii (2002, p. 74), considera que há aspectos do trabalho dos alunos que o professor espera que eles conheçam melhor do que ele: o quanto trabalharam; o que eles estão tentando alcançar; até que ponto eles entendem o que alcançaram; como o trabalho se relaciona aos seus objetivos pessoais. Contudo, provavelmente, no início os alunos não conheçam, tanto quanto o professor, as expectativas curriculares e os critérios de avaliação. Isso parece indicar a necessidade de parceria na avaliação, para que cada participante contribua com informações que, reunidas, permitam retratar as aprendizagens.

Assim como acontece com a avaliação informal, o uso das informações fornecidas pela auto-avaliação é feito com ética, o que significa que elas só podem servir aos propósitos que são do conhecimento dos alunos. Além disso, o professor precisa ter muita sensibilidade para distinguir as que podem e as que não podem ser comentadas publicamente. A avaliação é um ato ético por excelência.

A auto-avaliação é uma aliada do aluno, por possibilitar-lhe refletir sobre o seu progresso e participar da tomada de decisão sobre as futuras atividades; ao mesmo tempo, é aliada do professor, por permitir-lhe conhecer com mais profundidade o que o aluno pensa sobre o seu trabalho e com ele dividir responsabilidades. Na perspectiva tradicional de avaliação, o aluno não costuma saber que a sua aprovação ou reprovação já está decidida antes mesmo de a avaliação formal acontecer, porque tudo costuma ser resolvido somente pelo professor. Os critérios de avaliação nem sempre são construídos pelo professor e pelos alunos.

"A Arte do Feedback"

Dar e/ou receber feedback exige domínio de suas técnicas,

A Arte e a Importância de Recebermos Feedback

O que é Feedback?

Feedback é o processo de fornecer dados a uma pessoa ou grupo ajudando-o a melhorar seu desempenho no sentido de atingir seus objetivos. O principal objetivo do feedback é para ajudar outra pessoa a alcançar seus objetivos de maneira mais efetiva.

Tipos de Feedback

1.Feedback construtivo: é a informação que ajude as pessoas a decidirem se seus comportamentos tiveram os efeitos pretendidos.

2.Feedback positivo: é a informação que reforça os comportamentos através da comunicação de que eles tiveram os efeitos pretendidos.

3.Feedback negativo: é a informação que desencoraja comportamentos através da comunicação de que eles não tiveram os efeitos pretendidos.

Como pode ser obtido?

1.Aberto: é obtido através de perguntas e de observação, durante a realização de exercícios e testes. Mostra o que o ouvinte captou e o que não captou. Pode ser falsificado.

2.Velado: é obtido através da prática de observar a reação do ouvinte a estímulos externos. Pode se obtido na sua expressão, posição, movimentos e atitude.

"Não importa o que os outros fazem a você. O que importa é o que você faz, com o que fazem a você."

Para ter eficiência, o feedback deve ser:

1.Descritivo ao contrário de ser um processo de avaliação: ao relatar um evento, sem julgamentos, reduzem-se as possibilidades de reações defensivas. Quem ouve, usa o dado e a informação como julgar conveniente;

2.Específico ao contrário de verbalizar uma generalização: "na última reunião você fez o que tem feito outras vezes, deixou de ouvir a opinião dos demais e novamente fomos forçados a aceitar sua decisão". Ao verbalizar desta maneira, indicou-se o comportamento na determinada reunião e em outras, porém, não se acusou a pessoa de "controlador ou autoritário".

3.Compatível com as motivações e objetivos de ambos (emissor e receptor): quando atende apenas ao interesse de desabafo do emissor pode ser muito destrutivo, de acordo com a agressividade presente, irritação ou raiva.

4.Direcionado a esferas de atuação em que o receptor tenha possibilidade de aperfeiçoar: características pessoais, idiosincrasias, limitações de raciocínio e outras manifestações individuais não podem ser apontadas como falhas, mas toleradas como próprias daquele indivíduo.

5.Solicitado, desejado e oportuno: é útil quando os observadores podem ajudar e mais próximo do comportamento ou fato em questão.

6.Referir-se à pessoa presente: falar no próprio nome e não fazer referências a terceiros - "muita gente já falou sobre isso de você". O feedback serve para aperfeiçoar o comportamento de alguém em relação a nós e nosso grupo.

Como receber feedback

1.Ouçã cuidadosamente e evite interromper.

2.Saiba que é incômodo e, às vezes, até doloroso. Respire fundo para relaxar os músculos.

3.Faça perguntas se precisar esclarecer alguns aspectos. "Como eu faço ou digo para você me ver como agressivo?"

4.Reformule o que o outro está lhe dizendo, para que confira se ouviu e entendeu.

5.Reconheça o que é correto e adequado no "feedback". Concordar que seus relatórios estão atrasados é bem diferente de concordar que você é irresponsável.

6.Assimile, com calma e tempo, o que ouviu. Peça tempo para pensar, se necessário.

Outros

1. Seja oportuno: Para que seu feedback seja eficaz, ele deve ser antes de mais nada, absorvido por quem o recebe. Portanto, é preciso ser oportuno e saber o momento adequado de transmiti-lo. O ideal é que o feedback seja dado logo após a ocorrência de um fato. Desta forma, será possível resgatar ações e comportamentos ainda presentes para os envolvidos. No entanto, recomenda-se que esta conversa ocorra quando os ânimos estiverem sob controle. Em certos processos, recomenda-se que uma reunião formal de feedback seja realizada, mas no nosso dia-a-dia podemos manter a cultura de dar e receber feedback; as pessoas são mais abertas e receptivas ao feedback, especialmente quando sabem que, também delas, espera-se receber feedback.

2. Baseie-se em fatos concretos: O feedback eficaz tem que ser isento de impressões pessoais. Não "assuma" nada em relação ao desempenho e ações alheios. Formule o seu feedback seguindo uma seqüência lógica: ele deve ser fundamentado em fatos concretos, e mencionar o impacto da ação sobre os negócios e as pessoas.

Fonte: www.isadoracosta.blogspot.com 20/10/2008. Acesso em 4/11/08

Convite à reflexão

Plural dos Sentidos

Autor desconhecido

UM DIA, NUMA AULA, A NOSSA PROFESSORA ENSINOU-NOS QUE O VENTO É SIMPLES MASSA DE AR.

E EU ACREDITEI. SE A PROFESSORA O DIZ... MAS NÃO COMPREENDI. E PUS-ME A COGITAR...

DE VOLTA PARA A ALDEIA, ONDE NINGUÉM ESTUDOU, RESOLVI PERGUNTAR.

E DISSE O **ZÉ MOLEIRO**:

— O VENTO É PÓ DE TRIGO, SÃO VELAS A RODAR. O VENTO É UM AMIGO.

O **LUÍS PESCADOR** GRITOU, SEM SE CONTER:

— O VENTO FAZ AS ONDAS E FEZ MEU PAI MORRER! O VENTO É ASSASSINO, O VENTO FAZ DOER.

— NEM SEMPRE, LEMBREI **EU**. LEVANTA OS PAPAGAIOS E FÁ-LOS SER ESTRELAS NUM CÉU AZUL DE SOL.

E GEMEU A **VELHINHA**, NUM CANTO DO PORTAL:

— O VENTO É DOR NOS OSSOS...

— É ROUPA NO VARAL SEQUINHA NUM INSTANTE! AFIRMOU MINHA **MÃE** CORRENDO ATAREFADA, ENTRE CASA E QUINTAL.

MAS EXPLICOU UM **VELHO JARDINEIRO**:

— O VENTO, MEUS AMIGOS, DESTRUIU-ME AS ROSEIRAS E FEZ CAIR AS FLORES DAS MINHAS TREPadeiras. O VENTO É MUITO MAU.

UM **POETA** SORRIU...

— O VENTO É A BELEZA, AS SEARAS SÃO MAR SE O VENTO AS FAZ MOVER, NO CAMPO A ONDULAR.

ENTÃO SENTEI-ME À MESA E ESTUDEI A LIÇÃO.

JÁ SEI O QUE É O VENTO: É DOR, É MEDO, É PÃO. É BELEZA E CANÇÃO. É A MORTE NO MAR. E POR TRÁS DISSO TUDO É UMA MASSA DE AR...

EU DISSE CÁ PRA MIM, QUE A MINHA PROFESSORA COM TUDO QUE ESTUDOU NÃO SOUBE ENSINAR/AVALIAR PORQUE NUNCA ESCUTOU.

COIMBRA, MARÇO DE 1989

REFLEXÕES E DISCUSSÃO SOBRE O TEXTO



- ◆ Analise a figura ao lado. Ela está de acordo com o texto estudado? Justifique sua resposta.
- ◆ A criminalidade envolvendo crianças e adolescentes vem crescendo assustadoramente, não só no Brasil, mas no mundo todo. O que a escola, professores e a comunidade escolar, enquanto espaço educativo, portanto apropriado para exercitar a cidadania, difundir valores, desenvolver espírito de solidariedade, de respeito, de autonomia, responsabilidade, pode contribuir para a formação dos nossos jovens?
- ◆ Como a auto-avaliação pode contribuir com a realização da proposta pedagógica da escola, com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas/avaliativas e, em especial, com a aprendizagem dos alunos?
- ◆ Ao realizar o planejamento anual de sua disciplina, existe a preocupação e a clareza de articular profundamente objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação?
- ◆ O texto enriqueceu o seu conhecimento? Em que ele contribuiu?

³ Figura do feedback disponível em www.xxy.com.br/home/feedback-1151.jpg Acesso em 03/11/2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, Paul; DYLAN, Wiliam. **Assessment and classroom learning. Assessment in education: principles, policy and practice.** UK, London: Carfax Publishing, v. 5, n. 1, p. 7-74, march 1998.

Bullying basics. Disponível em: www.bullying.org. Acesso em: 1 abr. 2005.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão. Educação e Sociedade,** Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002. ISSN 0101-7330.

SADLER, Royce. **Formative assessment and the design of instructional systems.** Instructional Science, n. 18, p. 119-144, June 1989.

_____. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática.** Relatório de pesquisa. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 2000, mimeo.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2004.

WEEDEN, Paul; WINTER, Jan; BROADFOOT, Patricia. **Assessment: what's in it for schools?** London and New York: Routledge Falmer, 2002.

TEXTO 3

O papel do erro na avaliação

"Há muitos tipos de olhares
olhar displicente
olhar inocente
olhar indiferente
olhar que consente
há algumas formas de ver
ver o que não está escrito
ver o que não foi dito
ver o que não faz sentido
há poucas formas de enxergar
enxergar com outros olhos
ou fechar os olhos e
inconscientemente deixar de ver"

Camile Gonçalves Hesketh

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Reprovei outra vez. Não aguento mais. Vou desistir da escola e arranjar um trabalho.

Como o erro tem sido trabalhado no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos?



Em que medida o erro do aluno pode servir de base para criação de estratégias pedagógicas que o auxiliem na construção da aprendizagem significativa?

⁴ Figura disponível em: esnaderiva.blogs.sapo.pt. Acesso em 11/11/08

PARA REFLETIR

“E não me esquecer, ao começar o trabalho de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o caminho.

Todas as vezes em que não dava certo o que pensava ou sentia, é que me fazia, enfim, uma brecha, e, se antes eu tivesse coragem, já teria entrado por ela.

Mas eu sempre tivera medo do delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade:

Pois só quando erro é que saio do que eu entendo.

Se a “verdade” fosse aquilo que posso entender, terminaria sendo apenas uma verdade pequena, de meu tamanho”.

(Clarice Lispector)

“Eu disse: profissionais cometem ainda mais erros. De fato a única maneira de se tornar profissional é cometer uma porção de erros gloriosos, maravilhosos, imensos. Como é possível aprender alguma coisa sem cometer erros. Erros são cometidos para que se possa encontrar um meio de fazer as coisas.”

(Al Chung-Liang Huang)

Fragmento do Texto: . Luckesi, Cipriano Carlos. **PRÁTICA ESCOLAR: DO ERRO COMO FONTE DE CASTIGO AO ERRO COMO FONTE DE VIRTUDE. In: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.**18. ed.- São Paulo: Cortez, 2006, p.48-59.

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão. Todavia, uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva.

O castigo escolar a partir do erro

As condutas dos alunos consideradas como erros tem dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis. À medida que se avançou no tempo, os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, mas não desprovidos de violência.

No passado, em nossa prática escolar, castigava-se fisicamente. No Sul do país, era comum um professor utilizar-se da régua escolar para bater num aluno que não respondesse com adequação às suas perguntas sobre uma lição qualquer. No Nordeste brasileiro, esta mesma prática era efetivada por meio da palmatória, instrumento de castigo com o qual o professor batia na palma da mão dos alunos. A quantidade de “palmadas” dependia do juízo desse professor sobre a possível “gravidade” do erro.. o castigo físico, noutras vezes, dava-se pela prática de colocar o aluno “de joelhos” sobre grãos de milho ou de feijão, ou ainda de mandá-lo para frente da classe, voltado para a parede e com os braços abertos. Pequenos martírios!

Uma forma intermediária de castigo, entre o físico e o moral, era deixar o aluno “em pé”, durante a aula, enquanto os colegas permaneciam sentados. Neste caso, era castigado fisicamente, pela posição, e moralmente, pelo fato de tornar-se visível a todos os colegas a sua fragilidade. Era a exposição pública do erro.

Hoje essas formas de castigar são raras; porém, o castigo não desapareceu da escola. Ele se manifesta de outras maneiras, que não atingem diretamente o corpo físico do aluno, mas sua personalidade, sendo, no sentido em que Bourdieu fala em seu livro *A reprodução*, uma “violência simbólica”.

Uma forma de castigar um pouco mais sutil que as anteriores, que existiu no passado e ainda existe, é a prática pela qual o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre alunos: faz uma pergunta a um deles, passando-a para um segundo, terceiro, quarto, e assim por diante, gerando tensão nos alunos que podem

vir a ser os subseqüentes na chamada. Deste modo, a classe toda fica tensa, já que cada um espera ser o próximo.

Esse modo de conduzir a docência manifesta-se com um viés mais grave ainda, porque o professor normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade. [...] Este, coitado, treme de medo e de vergonha. O “forte” na lição é elogiado e o “fraco”, ridicularizado. [...]

Existiam e existem, ainda, castigos como: ficar retido na sala de aula durante o recreio ou intervalo entre uma aula e outra; suspender o lanche; realizar tarefas extras em sala de aula ou em casa. [...]

[...] outras formas mais sutis de castigar tem sido utilizadas ainda hoje, tais como: a gozação com um aluno que não foi bem; a ridicularização de um erro; a ameaça de reprovação; o teste “relâmpago”, como tem sido denominado aquele que é realizado para “pegar os alunos de surpresa”. [...]

O castigo que emerge do erro – verdadeiro ou suposto – marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente. A postura corporal de defesa que o aluno assume, manifestada pela dificuldade de respirar enquanto fica na expectativa de ser o próximo da chamada, é uma expressão clara dessa tensão. [...]

A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. [...]. Nem sempre a escola é a responsável por todo processo culposo que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo. [...]

Haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, quem foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza,

não serve para nada mais do que garantir uma submissão internalizada. O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente.

O clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz. Assim, as crianças e os jovens rapidamente se enfastiam de tudo o que lá acontece e, mais que isso, temem o que ocorre no âmbito da sala de aula.

[...] A culpa impede a vida livre, a ousadia e o prazer, fatores que, multiplicados ao nível social, significam a impossibilidade de controle do processo de vida em sociedade, segundo parâmetros conservadores. A sociedade conservadora não suporta existir sem os mecanismos de controle internalizados pelos indivíduos – a culpa é, assim, muito útil.

Nessa perspectiva, a observação e a compreensão do uso do erro na prática escolar revelam que a questão é bem mais ampla do que somente o fato de proceder a um pequeno castigo de um aluno individualmente. A trama das relações sociais, que constitui o tecido da sociedade predominantemente conservadora na qual vivemos, tem uma força determinante sobre as nossas condutas individuais. Tal força é medida por múltiplos mecanismos, dentre os quais a culpa e o medo por meio do castigo.

Contudo, o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela só pode ser qualificada como erro a partir de determinados padrões de julgamento. [...].

É preciso antes de mais nada, observar, para depois julgar. Nossa prática, entretanto, tem sido inversa: primeiro colocamos a barreira do julgamento, e só depois tentamos observar os fatos. Nesse caso a observação fica “borrada” pelo

juízo. Certamente, não é fácil observar primeiro para depois julgar, mas é preciso aprender esta conduta, se queremos usar o erro como fonte de virtude, ou seja, de crescimento.

[...] Tanto o “sucesso/insucesso” como “acerto/erro” podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de “virtude” na aprendizagem escolar [...].

Não há por que ser castigado pelos outros ou por si mesmo em função de uma solução que não se deu de forma “bem sucedida”. Há, sim, que se utilizar positivamente dela para avançar na busca da solução pretendida. [...].

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos o seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrário, teria um prejuízo no seu crescimento, e nós perderíamos a oportunidade de sermos educadores.

[...] a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajuda-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz. [...]

Conclusão

Nessa reflexão, importa deixar claro que não estamos fazendo uma apologia do erro e do insucesso, como fontes necessárias do crescimento. Se assim estivéssemos pensando e propondo, estaríamos também assumindo uma posição sadomasoquista, ou seja entendendo que o sofrimento seria um suporte necessário

para o crescimento. Não se trata disso. Não defendemos esse ponto de vista, nem por imaginação. A vida é boa e bela para ser vivida por si e por suas qualidades.

O que desejamos ressaltar é o seguinte: por sobre o insucesso e o erro não se devem acrescer a culpa e o castigo. Ocorrendo o insucesso e o erro, aprendamos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos deles uma trilha necessária de nossas vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados.

Reiteramos que insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz.

Leituras complementares



O norte-americano Thomas Edison (1847-1931) foi um dos cientistas mais criativos do mundo. *Diz-se que fez mais de mil experimentos para chegar ao bem sucedido na descoberta da lâmpada incandescente. Conta seu anedotário biográfico que, após muitos experimentos mal sucedidos, um seu colaborador quis desistir do empreendimento e Edison teria comentado: "Porque desistir agora, se já sabemos muitos modos de como não fazer uma lâmpada? Estamos mais próximos de saber como fazer uma lâmpada".*⁵

⁵ Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=023 - 50k. Acesso em 11/11/08

...alguns erros cometidos pelos alunos são desconsiderados pelos professores, tendo em vista o seu esforço e sua atitude exemplar. Atribui-se a alunos com dificuldades alguns pontos de acréscimo por seu comportamento. Tais fórmulas de atribuição de notas e conceitos nutrem-se das questões de ordem atitudinal de forma a esconder os problemas reais de aprendizagem. Essa benevolência do professor representa, entretanto, uma grave omissão em termos da responsabilidade de encorajar esses alunos a aprimorar suas hipóteses, reorganizar o seu saber, alcançar, de fato, conceitos superiores e acaba por penalizar seriamente o estudante, ao invés de favorecê-lo (HOFFMANN, 2006, p. 63).

Aceitar o erro como elemento do processo de construção do conhecimento não significa ignorá-lo, aguardando que o aluno o perceba sozinho, ou, então, considerá-lo e induzir o aluno à resposta correta. Fonte de informações, o erro precisa ser entendido, balizado e superado, por meio de [...] métodos, técnicas e procedimentos de ensino (DAVIS, ESPÓSITO, 1990, p. 74).

ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO



“TODOS ERRAM: A MAIORIA USA OS ERROS PARA SE DESTRUIR; A MINORIA, PARA SE CONSTRUIR. ESTES SÃO OS SÁBIOS”.

Augusto Cury



O texto abaixo, de autoria de Alfredo Castro Neto, publicada na revista Brasil

⁶ Figuras disponíveis em esnaderiva.blogs.sapo.pt e reveziolima.blogspot.com. Acesso em 26/11/08.

Rotário, retrata a opinião da sociedade com relação à punição psíquica (substituta da punição física), a que os alunos são submetidos nas escolas.

O novo castigo nas escolas

Alfredo Castro Neto

Antigas punições físicas dão lugar a procedimentos igualmente agressivos às crianças

É provável que o leitor se espante com essa lista de punições, mas é preciso entender que ela foi publicada há mais de 150 anos. Obviamente, você não deve conhecer nenhuma escola da atualidade que adote esse tipo de procedimento. Mas, se pensarmos um pouco, veremos que as agressões às crianças ainda acontecem nas escolas. A diferença é que as punições de hoje são psíquicas, e não físicas, como eram antigamente. Eis alguns castigos psíquicos proporcionados por numerosos colégios:

- ◆ Algumas escolas não fazem uma seleção adequada e contratam professores intransigentes, ambivalentes, perfeccionistas e que não percebem as necessidades básicas e individuais de cada criança;
- ◆ São adotados currículos sobrecarregados de matérias irrelevantes, de caráter enciclopédico e conteúdos verbais abstratos, em detrimento do que pode ser experimentado;
- ◆ Há uma preocupação maior com a aprendizagem formal do que com o aluno;
- ◆ A decisão de repetir ou de passar de ano está atualmente ligada a considerações que não são psicopedagógicas, mas administrativas e circunstanciais;
- ◆ Alguns colégios chegam a marcar uma determinada data e hora para informar aos alunos – até os de pouca idade – sobre sua aprovação. Formam-se filas de crianças à espera do resultado. Depois, a alegria e o choro se misturam numa cena deprimente e chocante;
- ◆ São adotados métodos de alfabetização inadequados e inconsistentes, deixando manifestações do tipo dislexiforme que tendem a acompanhar o aluno no decorrer de toda sua vida escolar;
- ◆ Muitas crianças alfabetizadas são taxadas de preguiçosas;
- ◆ Crianças de ritmo mais lento são erradamente rotuladas pelos professores de imaturas. Algumas orientadoras educacionais despreparadas sugerem uma fórmula mágica aos pais: a repetição de ano;
- ◆ Crianças realmente imaturas são “convidadas” a trocar de escola, pois muitas escolas não aceitam nenhum desafio;
- ◆ O caráter seletivo de certos colégios chega a ser nauseante. Procura-se uma certa “elite” de crianças a quem se ensine o mais rapidamente possível;
- ◆ Há um alto nível de expectativa em relação ao rendimento escolar;
- ◆ Muitas escolas não estimulam a vida imaginativa das crianças, deixando de ensinar-lhes como tirar partido da leitura e da escrita para seu próprio prazer;
- ◆ Muitas escolas distribuem folhetos endereçados aos pais com explicações cheias de preciosismos sobre as “modernas técnicas de ensino” mas, na prática, não permitem ao aluno experimentar uma autopercepção consistente para estabelecer sua identidade diante da padronização e da massificação do ensino;
- ◆ Muitas escolas não estimulam o aluno a adaptar-se a situações novas;
- ◆ Crianças com TDAH – transtorno por déficit de atenção e hiperatividade – são rotuladas de preguiçosas e relaxadas;
- ◆ Muitos professores escrevem no caderno de uma criança com TDAH: “Preste mais

atenção!”. Eles não tomam qualquer iniciativa para encaminhar a criança para um atendimento profissional adequado. Na verdade, as crianças com essa síndrome são muito inteligentes e podem obter ótimo rendimento escolar quando adequadamente atendidas;

- ◆ Alguns professores escrevem no caderno de uma criança disléxica: “Você tem que melhorar sua letra”;
- ◆ As escolas continuam não levando em conta as diferentes possibilidades de cada indivíduo.

Por esses motivos, podemos concluir que os castigos físicos foram apenas substituídos pelos castigos psíquicos, que na verdade podem ser bem piores que uma vermelhidão ou hematoma na mão ou no braço de uma criança.

Disponível em: http://www2.brasil-rotario.com.br/revista/materias/rev999/e999_p20.htm. Acesso em 20/11/08.

© Copyright 2002 - Revista Brasil Rotário

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

Após a leitura do texto indicado, reflita e discuta com o grupo, se vocês concordam ou discordam do autor, justificando sua resposta.

Respondam:

- ◆ Qual tem sido e qual deve ser o papel do erro na avaliação escolar?
- ◆ Por que o erro é importante no processo de construção do conhecimento?
- ◆ De acordo com o estudo realizado, na busca de melhorar o ensino, como trabalhar com os alunos para que eles aprendam com os próprios erros e os dos colegas?

Para encerrar este tema, quero sugerir-lhes uma reflexão escrito por Frederick Pearls:

"Que isto fique para o homem! Tentar ser algo que não é, ter idéias que não são atingíveis, ter a praga do perfeccionismo de forma a estar livre de críticas, é abrir a senda infinita da tortura mental. Amigo, não seja um perfeccionista. Perfeccionismo é uma maldição e uma prisão. Quanto mais você treme, mais erra o alvo. Amigo, não tenha medo de erros, erros não são pecados, erros são formas de fazer algo de maneira diferente, talvez criativamente nova. Amigo, não fique aborrecido por seus erros. Alegre-se por eles, você teve a coragem de dar algo de si".

Disponível em: imdh.wordpress.com/2008/02/ - 21k. Acesso em 11/11/2008

DICAS DE ESTUDO

BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Margarita Bellester...[et al.]; trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARDINET, J (1986). “**A avaliação formativa: Um problema actual**”. In: ALLAL, L.; CARDINET, J e PERRENOUD, P. (orgs). A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Papel e função do erro na avaliação escolar. Temas em Debate**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 71-75, ago. 1990.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 2001.. p. 99

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. – Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed. revista. 104 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACÊDO, Lino. **Por uma visão construtivista do erro no contexto escolar**. São Paulo: Cortez 1992.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Paraná**. Curitiba, 2007. disponível em <http://www.diadiaeducação.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/>

ROMÃO, José Eustáquio. **As Virtudes do “Erro”**. In: **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**.- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da Escola Cidadão; v.2)

TEXTO 4:



Figura disponível em:
www.planetaeducacao.com.br

Algumas das constantes queixas que ouvimos dos professores, sobre seus alunos, é a questão da falta de limites, de responsabilidade com os deveres escolares, de motivação, desinteresse, preguiça, pouco envolvimento, baixa auto-estima, desrespeito, indisciplina...

Será que há um caminho para que o aluno sinta-se mais motivado, envolvido, responsável? Que demonstre respeito e maior interesse pelos estudos?

O texto a seguir irá mostrar que existe essa possibilidade e está ao alcance de todo professor que sente-se angustiado (muitas vezes impotente) diante das situações apresentadas.

PIGRAU, Teresa: O Contrato Didático no “Trabalho Cooperativo: um Instrumento para a Auto-Avaliação. In: Avaliação como apoio à Aprendizagem / Margarita Ballester...[et al.]; trad. Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2003, p.105-111.

Artigo publicado em Aula de Inovação Educativa, n.83-84, jul./ago.1999.

ANTECEDENTES

No novo ordenamento do sistema educacional, a avaliação era definida “como a análise do processo de ensino-aprendizagem que permite verificar a coerência e o grau de eficácia com que se concretizou cada um dos passos desse processo e ajustar a ajuda pedagógica às características individuais de cada aluno”. Assim, determinava-se a diferente função que podia realizar essa avaliação, e que podia ser inicial, formativa ou somativa, segundo a informação desejada e o momento em que se realizava.

Nesse âmbito, é evidente que a maior, e quase única, parcela do protagonismo recaía sobre os próprios professores. Estes deviam decidir, organizar, revisar, pontuar e estabelecer os mecanismos para consertar os desajustes nas aprendizagens.

Apesar do avanço pedagógico que representava esse intento de ver a avaliação como um ente global e contínuo, os alunos continuavam sendo mero espectadores, em um espetáculo em que “eles” eram os protagonistas.

Quando se analisa um processo educativo, é evidente que nele estão envolvidos todos os seus integrantes: a administração, a escola como instituição, os professores, os próprios alunos; mas, certamente, são estes – os alunos – os autênticos protagonistas desse processo. São eles que vão construindo suas formas de pensar e atuar.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A partir dessa hipótese, e considerando a avaliação uma análise e revisão do processo de ensino-aprendizagem, deduz-se a necessidade de mudar a maneira de entender e organizar a avaliação. Nessa linha, parecem-nos interessantes os princípios da avaliação formadora (Bonniol, 1981; Nunziati, 1990), entendida como uma avaliação formativa em que o ajuste do processo de aprendizagem é feito principalmente pelos alunos.

Trata-se de conseguir que os alunos sejam capazes de criar suas próprias estratégias e instrumentos que os tornem conhecedores de seus interesses, possibilidades, dificuldades e, sempre, do ponto da aprendizagem em que se encontram. Muitas vezes, dizemos que os professores são os que corrigem os “trabalhos” realizados, mas, de fato, apenas detectamos erros e acertos, já que a correção somente pode ser feita por quem realizou o trabalho.

O fato de passar a dividir responsabilidades e protagonismo com nossos alunos não nos libera de uma série de tarefas que diretamente nos cabem. Por exemplo:

- ◆ Organizar um programa coerente e gradual dos conteúdos considerados necessários e estruturantes e que reflitam os interesses da maioria das crianças.
- ◆ Impulsionar e incentivar a motivação dos alunos, para assim conseguir maior predisposição para a aprendizagem.
- ◆ Analisar, com os próprios alunos, tanto o processo como a assimilação dos conteúdos.
- ◆ Revisar e adequar qualquer aspecto do processo: conteúdos, graduação, metodologia ou nosso próprio papel como professores.

Seguramente, o aspecto mais importante é como conseguir que os alunos se envolvam no conhecimento e na avaliação de seu próprio processo de aprendizagem. Para isso, os professores precisam ser criativos, especialmente nas formas de motivar e promover a autonomia dos alunos. Trata-se de conseguir que se envolvam diretamente, como primeira pessoa, em todas as fases do processo:

- ◆ Na representação dos objetivos.
- ◆ Na previsão e planejamento das ações.
- ◆ Na decisão dos critérios de avaliação.
- ◆ Na autogestão/co-gestão das dificuldades e erros.
- ◆ Em sua própria avaliação (tanto em forma de co-avaliação como de auto-avaliação).

UM INSTRUMENTO PARA AUTO-REGULAÇÃO: O CONTRATO DIDÁTICO

Um contrato didático é um texto em que de todas as partes negociam e entram em acordo sobre uma série de conteúdos, critérios ou responsabilidades que todos devem cumprir.

A avaliação consistirá na análise do cumprimento (ou não) dos acordos e na tomada de decisões sobre a forma de auto-regulação a ser aplicada para corrigir os erros e melhorar o rendimento. Esse será feito, em primeiro lugar, pelos próprios alunos, em interação com seus colegas e professores.

Um contrato, segundo a necessidade, pode ser estabelecido entre todos os componentes de uma sala de aula, um pequeno grupo de alunos ou um aluno.

O processo de preparação de um contrato pode ser muito variado, conforme o momento em que surge sua necessidade. Como tal contato favorece, sobretudo, a vida da sala de aula e, portanto, a inter-relação entre todos os seus componentes, assim como a responsabilidade em tarefas a cumprir, podem negociar-se aspectos como organização de uma tarefa, comportamento e atitude nos passeios, resposta do grupo diante de brigas e discussões entre alunos, organização da aula ante um mal comportamento geral ou individual quando trabalha um professor substituto, etc. portanto, pode envolver tudo o que implique certa organização da sala de aula.

Chega-se a esse contrato, muitas vezes, depois de um problema inicial e ante a constatação de que “algo” não funciona e que, em conjunto, devemos ver o que aconteceu e o que podemos fazer para melhorar nossa atuação. É quando alguém (professor ou representante dos alunos) assume o papel de coordenador e vai anotando no quadro negro as diferentes propostas que vão surgindo. Quando todas estão anotadas, é o momento de organizar, eliminar, emendar ou completá-las em conjunto. O resultado final incluirá todas as propostas. O fato de que todos assinam o documento lhe conferem um caráter de obrigatoriedade que os faz ter consciência de uma responsabilidade maior, seja pessoal ou coletiva.

Redigir um contrato não significa que ele seja fixo e imutável, mas, ao contrário, em muitas ocasiões, e depois de verificada sua validade, pode ser modificado, a pedido de qualquer uma das partes. O resultado final terá de ser, outra vez, aceito por todos.

Depois do exposto anteriormente, pode estabelecer-se que são muitos, e variados, os “contratos” que pode surgir nas diferentes turmas de uma escola, dependendo da idade, dos interesses ou dos conflitos.

Exemplos de dois contratos didáticos, ambos relacionados com a área de ciências e elaborados na segunda parte do ensino fundamental:

Exemplo A

Este primeiro exemplo está relacionado com o trabalho cooperativo (Quadros 1 e 2).

Essa modalidade de trabalho em aula e de agrupamento corresponde ao trabalho em pequenos grupos em que as tarefas e o valor atribuído a elas estão compartilhados. É também um instrumento importante para a “avaliação formadora”, já que, além de ser uma forma organizativa que favorece a atenção à diversidade, possibilita a atuação e as interações entre os próprios alunos para conseguir que:

- Alunos com diferentes conhecimentos e/ou interesses possam ajudar-se.
- A verbalização e o contraste de idéias entre iguais sejam facilitados.
- Dúvidas sejam criadas nos próprios alunos, e isso provoque o desequilíbrio nas idéias prévias, base necessária para conseguir a mudança conceitual.

QUADRO 1: CONTRATO DE TRABALHO COOPERATIVO

Redigido conjuntamente pelos alunos e professora.

Série: 5ª , ensino fundamental. Curso: 1998-1999.

O Trabalho Cooperativo em Aula e no Laboratório

Por que?

Alguns dos objetivos desse curso são:

- ⇒ Aprender a escutar o professor e os colegas.
- ⇒ Aprender a defender, com justificativas, as próprias idéias diante do grupo.
- ⇒ Aprender a dividir e aproveitar as habilidades e conhecimentos que pode trazer cada membro do grupo.
- ⇒ Perceber a satisfação que provoca resolver problemas a partir da colaboração dos iguais.
- ⇒ Saber pedir ajuda ou ajudar, quando necessário, ao realizar um trabalho (em grupo).
- ⇒ Aprender a trabalhar de maneira semelhante com a dos cientistas: analisando, questionando, experimentando, comprovando, revisando, etc.

Como?

De que maneira conseguiremos?

Para poder trabalhar em grupo, de maneira correta, é imprescindível que façamos uma série de acordos e que os cumpramos.

Esses acordos são:

- ⇒ Saber respeitar as opiniões dos demais.
- ⇒ Ajudar colegas em dificuldades.
- ⇒ Não ficar nervoso, nem gritar se algo sai errado e, sim, fazer de novo.
- ⇒ Dividir o trabalho a fim de conseguir que todos os membros do grupo participem.
- ⇒ Fazer as coisas organizadamente.
- ⇒ Manter as discussões no grupo tranquilas, sem brigas.
- ⇒ Conversar baixinho quando a professora tiver que falar com alguém de fora da turma.
- ⇒ Organizar bem o trabalho e o tempo.

Assinado:

(Cada um dos alunos, em seu próprio documento)

QUADRO 2 – Exemplo de Auto-avaliação do Contrato Didático

AUTO-AVALIAÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO NA AULA E NO LABORATÓRIO

Série: 5ª, ensino fundamental

Número da Equipe:

Curso: 1998-1999

Avaliação dos acordos assumidos pelo nosso grupo-turma.

Acordos	Alunos				
	A	B	C	D	E
Sei respeitar as opiniões dos demais					
Ajudo meus colegas, se têm dificuldades					
Fico nervoso (a) quando alguma coisa sai errada					
Trabalhei tanto como os demais					
Realizei o trabalho de maneira ordenada					
Falei tranquilamente, na aula-laboratório					
Baixei a voz quando entrou alguém para falar com a professora					
Organizei bem o trabalho e o tempo (entreguei-o no prazo)					
Cumpri bem meu papel no grupo					

(Avaliação obtida com o aval de todos os membros do grupo)

MB = Muito Bom (adesivo verde) *

B = Bom (adesivo amarelo)

AD = Com alguma dificuldade (adesivo laranja)

MD = Com muitas dificuldades (adesivo vermelho)

- (Tem mais destaque, em lugar de letras, colar um pequeno adesivo colorido.)

De acordo:

Coordenador

Secretário

Monitor

Porta-voz

Exemplo B

Este segundo exemplo corresponde à revisão final dos trabalhos (dossiês) realizados em grupo e corrigidos anteriormente no rascunho (Quadro 3).

Cada aluno deve apresentar o seu, passado a limpo e com as devidas correções. A revisão e correção são feitas por um colega (co-avaliação), baseando-se nos acordos estabelecidos pelo grupo-turma no princípio do curso ou ao terminar o tema (se existe algum elemento especial). São eles que determinam os diferentes aspectos a considerar e a pontuação dada a cada um.

QUADRO 3 – Exemplo de Contrato Didático

CONTRATO DIDÁTICO, CORREÇÃO DE DOSSIÊS

Série: 6ª, ensino fundamental

Curso: 1998-1999

Nome do aluno que fez o dossiê:..... Grupo:

Nome do aluno que o corrige: Grupo:

Pont.	Critérios de correção	Pontuação - comentários
1,5	Letra legível e boa apresentação	
1,5	Ortografia	
1,5	Ilustrações adequadas ao tema	
1,-	Capa e contracapa bem-feitas	
0,5	Roteiro inicial	
4,-	Informação completa, adequada e ordenada	

Observações do (a) aluno (a) que corrige

O que aconselharia para que o trabalho ficasse melhor?

Observações do (a) professor (a):

Observações do (a) próprio (a) aluno (a)

NOTA

1. Material adotado do ASCD's "Research Information Service".

TEXTO COMPLEMENTAR

Fragmento do texto: **A Emergência de Fenômenos Didáticos em Sala de Aula: A Negociação de uma Seqüência didática em Álgebra Inicial**

Marcus Bessa de Menezes – UFPE

marcusbessa@gmail.com

Mônica Maria Lins Lessa – UFRPE

monlins@terra.com.br

Anna Paula de Avelar Brito Menezes – UFRPE

apbrito@gmail.com

O CONTRATO DIDÁTICO

Segundo Guy Brousseau (1986, p.51) a idéia de Contrato Didático pode ser definida, como:

Uma relação que determina - explicitamente por uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente - aquilo que cada parceiro, o professor e o aluno, tem a responsabilidade de gerir, e então ele se tornará responsável, e então, ele será de uma maneira ou de outra, responsável diante do outro [parceiro]. Esse sistema de obrigações recíprocas assemelha-se a um contrato. O que nos interessa é o contrato didático, quer dizer, a parte do contrato que é específica ao conteúdo: o conhecimento matemático visado.

Nessa dimensão complexa e dinâmica que envolve o conceito de Contrato Didático, Jonnaert (1994, p.206) propõe três elementos essenciais:

- (1) A idéia de divisão de responsabilidades, onde a relação didática não aparece mais sob o controle exclusivo do professor, e o aluno deve cumprir o seu papel na mesma. Assim, o contrato didático ensejaria “definir uma divisão de poder”.

(2) A consideração do implícito: a relação funciona mais a partir do não-dito, do que das regras enunciadas (sem desconsiderar o que é explicitado).

(3) A relação assimétrica do professor e do aluno ao saber, discutida anteriormente.

Assim, segundo esse autor, o jogo do contrato didático é um jogo paradoxal, entre opostos: implícito/explicito; unilateral/negociável; espontâneo/imposto; interno/externo. E, dessa forma, ele cria e amplia os espaços de diálogo na sala de aula, estabelecendo um equilíbrio entre esses pólos contraditórios. Jonnaert (1994, p.217) conclui que:

se o conceito de contrato didático permite compreender o dinamismo da relação didática, inversamente, é o funcionamento da aula que permite decodificar o contrato didático. (...) Não há duas classes idênticas, logo, não há dois contratos idênticos.

É importante ressaltar que as regras negociáveis nesta relação contratual, embora possam ser duradouras, não são absolutamente estáveis e perenes. Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, umas são abandonadas e outras são geradas. Isso implica dizer que o contrato didático passa por um processo contínuo de negociação e renegociação; e que a cada novo saber ou novo grupo de alunos em jogo, um novo contrato se estabelece.

A teorização acerca desse tema propõe que o contrato didático, pelo fato de ser carregado de elementos implícitos, pode tornar-se difícil de ser capturado. Os autores que se dedicam ao estudo desse fenômeno apontam que ele é mais facilmente identificável quando há uma ruptura do mesmo. A ruptura se dá quando ambos os pares da relação - ou um deles - defronta-se com uma situação conflituosa. Em geral, quando o contrato é rompido torna-se em parte explicitado e deve ser renegociado. Pelo discurso do professor e dos alunos em uma situação de ruptura do contrato, podemos identificar os elementos que o compõem e as responsabilidades que cabiam a cada um dos parceiros da relação.

Quando se quer investigar a construção do conhecimento por parte do aluno na sala de aula, acredita-se que é fundamental lançar um olhar para contrato didático e fazer uma análise que implica em se debruçar sobre a interação entre professor e alunos acerca de um dado saber.

O CONTRATO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Pode-se questionar, a partir de tudo o que discutimos até agora, como é possível analisar o contrato didático que se estabelece entre um determinado professor e um grupo de alunos, no interior de uma relação didática?

A teorização acerca desse tema propõe que o contrato didático, pelo fato de ser carregado de elementos implícitos, pode torna-se difícil de ser capturado. Os autores que se dedicam ao estudo desse fenômeno apontam que ele é mais facilmente identificável quando há uma ruptura do mesmo. A ruptura se dá quando ambos os pares da relação - ou um deles - defronta-se com uma situação conflituosa. Em geral, quando o contrato é rompido torna-se em parte explicitado e deve ser renegociado. Pelo discurso do professor e dos alunos em uma situação de ruptura do contrato, podemos identificar os elementos que o compõem e as responsabilidades que cabiam a cada um dos parceiros da relação.

Entretanto, nem sempre ele é rompido. Aliás, podemos até dizer que em boa parte do tempo ele é aceito tacitamente por ambos os parceiros. Como podemos, então, investigá-lo quando ele é 'honrado' pelas partes envolvidas? Como capturar a contradição a ele inerente, entre explícito-implícito, negociado-imposto, unilateral-negociado, etc., no momento em que ele segue seu curso naturalmente?

Entende-se que fazer uma análise do contrato didático de forma mais cuidadosa implica em se debruçar de forma efetiva sobre a interação discursiva que envolve professor e aluno, a despeito de um dado saber. Esse não é o objetivo do nosso estudo. Todavia, acredita-se que é fundamental lançar um olhar, mesmo que de forma mais incipiente, sobre os fenômenos didáticos, quando se quer investigar a construção do conhecimento por parte do aluno.

Referências Bibliográficas

BROUSSEAU, G. (1986). Fondementes e méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en Didactique des Mathématiques, 7(2), 33-115.)

JONNAERT, P. (1994). À propos du contrat didactique! In: Cahiers de Recherche en Éducation. Vol. 1, n°. 2, pp. 195-234. Éditions du CRP, Sherbrooke.

Disponível em:

[www.sbem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao Cientifica/Trabalhos/CC0](http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Trabalhos/CC0)

0902766716T.doc. Acesso em 6/11/2008.

ATIVIDADES

- Faça uma reflexão do texto estudado e escreva como você compreendeu a idéia do contrato didático, lembrando de evidenciar a importância do papel do professor.
- Qual a relação existente entre o contrato-didático e a avaliação formativa.
- Quem exerce maior responsabilidade no contrato-didático: professor ou aluno? Justifique.
- Como você avalia o contrato-didático como um dos componentes essenciais na avaliação formativa?

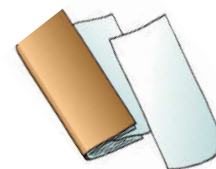
Problematizando...

*Como fazer uso do portfólio em minha disciplina?
Com tantas turmas em que leciono, onde terei
espaço e tempo para organizá-los? Será viável?*

“Portfólios são trabalhos ilustrativos dos alunos. Representam o seu pensamento, sentimento, a sua maneira de agir; as suas competências e habilidades e a maneira como colocou em prática o seu trabalho acadêmico.”



Amelia Hamze



TEXTO 5:

Fragmento do texto: SITUANDO O PORTFÓLIO. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.**- Campinas, SP: Papyrus, 2004. p.37-104. 5ª edição, 2008.

[...] o portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos do aluno. Não é uma pasta onde se arquivam textos. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas. A compreensão individual do que constitui qualidade em um determinado contexto e dos processos de aprendizagem envolvidos é desenvolvida pelos alunos desde o início de suas expectativas escolares. Essa compreensão pode ser facilitada pela interação com colegas e professores e pela reflexão em vários momentos: a) de trabalho individual e em equipe; b) durante a apresentação dos portfólios pelos colegas; c) por meio do confronto da produção com os objetivos e descritores de avaliação. O próprio exercício da reflexão indica ao aluno as formas de entendimento dessa questão.[...]

Hargreaves *et al.* (2001, p. 168) informam que os portfólios são muito usados por professores de escolas de educação fundamental e média da Grã-Bretanha como uma maneira de reunir os trabalhos dos alunos e para comunicar seus

sucessos a eles próprios, a seus professores e a seus pais. Os portfólios oferecem aos alunos a oportunidade de registrar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para eles. Pertencem a eles, mas podem ser compartilhados e discutidos com os professores, se os alunos assim quiserem, afirmam os autores. São organizados em tempo dedicado a esse propósito. Podem ser escritos em folhas brancas, em resposta a palavras sugeridas ou a questões-chave, ou em uma série de cartões com títulos como “Hobbies” ou “Trabalhando com outro”. Sendo de propriedade dos alunos, ao deixarem a escola, eles levam seu portfólio, que, entre outras utilidades, poderá ser mostrado a empregadores em potencial, no caso de alunos jovens e adultos.

Esses mesmos autores apontam diferenças entre os portfólios e os registros pessoais. Os primeiros destinam-se a reunir amostras dos trabalhos dos alunos durante um certo período de tempo, mostrando seu progresso por meio de produções variadas. Os registros pessoais tendem a enfatizar aspectos pessoais e sociais, sendo também organizados durante um tempo programado, podendo articular-se com experiências de trabalho, quando for possível, e com atividades desenvolvidas fora da escola. Embora haja diferenças entre portfólios e registros pessoais, Hargreaves *et al.* (2001) apresentam seus objetivos comuns:

- ◆ Procuram motivar os alunos menos capazes ao fornecer-lhes “algo para mostrar por seus esforços”, além do que poderia, de outra forma, ser uma série decepcionante de notas e níveis;
- ◆ Fornecem aos alunos oportunidades de declarar sua identidade, documentar e mostrar coisas que são importantes para eles – outra fonte de motivação;
- ◆ Oferecem aos alunos oportunidade de refletir sobre suas experiências e seus êxitos dentro e fora da escola e, assim, assumir maior responsabilidade por aquelas experiências e por aqueles êxitos;
- ◆ Estimulam e apresentam alguma forma de reconhecimento dos resultados e êxitos além do domínio acadêmico;
- ◆ Fornecem evidências mais diversificadas da competência do aluno e do sucesso ao público externo, como pais e empregadores. (p.169)

As contribuições dos autores citados oferecem importantes elementos para análise. Em primeiro lugar, cabe destacar que o uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta – porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens. Desenvolvido dessa maneira, o portfólio permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados. O esforço despendido pelo aluno é valorizado e reconhecido. Notas, conceitos e menções, se existirem, passam a ocupar lugar secundário e, com o tempo, podem até ser abolidos.. no caso dos alunos “menos capazes”, no dizer dos autores citados, que são os que costumam ser encaminhados à “recuperação”, segundo a sistemática tradicional de avaliação, eles mesmos percebem suas fragilidades e se encorajam para realizar atividades que promovam sua aprendizagem. O grande lance é este: o aluno não estuda para “passar de ano”, mas para aprender. Assim, todos são encorajados para desenvolver seu trabalho.

Em segundo lugar, os alunos declaram sua identidade, isto é, mostram-se não apenas como alunos, mas como sujeitos dispostos a aprender. Sua história de vida e suas experiências são conhecidas e valorizadas. Ninguém tem motivo para se esconder, para se retrair. O trabalho de todos é encorajado e orientado para o alcance dos objetivos propostos, que são do conhecimento de todos. O trabalho com portfólio traz à tona situações interessantes. [...]

Em terceiro lugar, as atividades escolares levam em conta as experiências vividas pelo aluno fora da escola, dando sentido à sua aprendizagem. É a escola conectada às práticas sociais.

Em quarto lugar, o aluno percebe que o trabalho escolar lhe pertence; portanto, cabe-lhe assumir responsabilidade por sua execução. Ele não está fazendo algo para agradar a seus pais e professores, mas em seu próprio benefício. O trabalho escolar passa a ser prazeroso.

Em quinto lugar, como o portfólio motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender, suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, as quais poderão ser apreciadas por várias pessoas. Amplia-se, assim, a concepção de avaliação, que deixa de ter a função de “verificar” a aprendizagem para incorporar a de possibilitar ao aluno e até mesmo incentivá-lo a mostrar seu progresso e prepará-lo para comunicar o que aprendeu e a defender suas posições.

A construção do portfólio torna-se uma atividade agradável para o aluno. Em lugar de ter suas produções isoladas umas das outras e apresentadas ao professor quando ele assim o determina, para serem “corrigidas” e devolvidas ou não quando ele quiser, o aluno conserva uma coleção organizada de suas atividades, de modo que possa perceber sua trajetória, isto é, suas necessidades iniciais e como as satisfaz ao longo do período de trabalho. [...]

Princípios norteadores do trabalho com portfólio



O portfólio serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias idéias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola. Nesse contexto, a avaliação se compromete com a aprendizagem de cada aluno e deixa de ser classificatória e unilateral. O portfólio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões. [...] Muitas atividades educacionais inovadoras costumam fracassar porque aqueles que vão implantá-las e implementá-las nem sempre são os que concebem a idéia nem se preparam para colocá-la em prática. Por isso o referencial teórico deve preceder o início do trabalho.

É bom lembrar que a avaliação tem raízes tradicionais profundas. Toda sociedade brasileira valoriza o uso da prova como instrumento de avaliação. Por isso, todo cuidado é pouco. Não se trata de substituir a prova pelo portfólio. Ambos são procedimentos de avaliação, cada um cumprindo propósitos diferentes. Por isso combate-se o uso exclusivo da prova: porque ela não tem condições de avaliar toda aprendizagem do aluno que se dá por meio de diferentes linguagens. Além disso a prova apresenta a desvantagem de ser um procedimento inteiramente organizado

pelo professor. É ele que: a) decide se a prova será inteiramente objetiva ou subjetiva ou se serão incluídas questões dos dois tipos; b) seleciona os conteúdos das questões; c) determina o dia e o horário da sua aplicação, sua duração e o espaço a ser utilizado pelo aluno para dar suas respostas. Há a possibilidade de a prova ser incluída no portfólio. Mesmo que se pretenda aboli-la, recomendo que isso não seja feito de imediato, para não dar a impressão de que o portfólio é o seu substituto. Com prudência e água fresca não faz mal a ninguém, sugiro considerá-la um dos procedimentos de avaliação, tendo, como os outros, a função de contribuir para a aprendizagem do aluno. Por exemplo: imediatamente após aplicar a prova, corrigi-la e devolvê-la ao aluno, é interessante pedir que ele refaça as questões cujas respostas sinalizem o que ele ainda não aprendeu, e inserir as duas no portfólio, com a garantia de que valerá, para fins de avaliação, a que revele que a aprendizagem ocorreu. [...]

O portfólio pode ser construído durante um mês, um bimestre, um semestre, um curso, uma disciplina ou o tempo do qual se dispuser e de acordo com os objetivos do trabalho a ser realizado. Pode abranger um tema, uma unidade ou as atividades desenvolvidas durante um determinado período. Em qualquer situação, sejam os alunos crianças ou adultos, a preparação para o uso do portfólio é necessária.

[...] para que o processo seja bem desenvolvido e alcance seus objetivos, é importante não aterrorizar o aluno, isto é, passar bruscamente de uma maneira autoritária de trabalhar para outra que lhe seja oposta. Nem o professor estaria pronto para isso. É necessário criar clima favorável à construção do portfólio, tanto para o professor como para o aluno. Ambos deverão percebê-lo como um aliado da aprendizagem e não como algo dificultador do seu trabalho. [...]

Castanho (op.cit., p.86) afirma que pesquisas indicam que a criatividade pode ser ensinada ou desenvolvida. Sendo assim, o portfólio é um dos procedimentos de avaliação que tem mais condições de propiciar esse desenvolvimento, desde que professores e alunos possam e queiram construir conhecimento – e não apenas reproduzi-lo -, inovar, ousar, expor-se, correr riscos e pôr em ação outras habilidades além das cognitivas. Além disso, o professor tem de aceitar dividir o poder com os

alunos que passam a participar da organização, da execução e da avaliação do trabalho pedagógico.

LEITURA COMPLEMENTAR

O portfólio (do inglês) é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes e que aparece com o objetivo de criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. (ALVES, Leonir Pessate).

O portfólio começou a difundir-se em espaço escolar na década de 90, com ênfase nos Estados Unidos. O portfólio vem sendo evidenciado como um dos mais novos subsídios para uma avaliação dinâmica e eficiente do ensino. O portfólio com variada terminologia distinguiu-se de acordo com sua intenção, como: porta-fólios, processo-fólios, diários de bordo, dossiê. “Reflete a crença de que os estudantes aprendem melhor, e de uma forma mais integral, a partir de um compromisso com as atividades que acontecem durante um período de tempo significativo e que se constrói sobre conexões naturais com os conhecimentos escolares”. (Kátia Stocco Smole).

A construção dos portfólios, [...] podem guardar toda a história escolar de um indivíduo desde a Educação Básica até a Educação Superior, e servirá como processo de ressignificação de suas aprendizagens e colaboração no processo de avaliação tanto formativa, como somativa dos procedimentos escolares. Esse portfólio construído ao longo da vida acadêmica, pode ser utilizado para ilustrar o desempenho no desenrolar de sua trajetória escolar. O portfólio é usado como ferramenta de acompanhamento, desenvolvimento e qualidade do ensino/aprendizagem. Os conhecimentos são registrados, enfatizando a finalidade, as competências e práticas adquiridas no processo de ensinagem.

[...] O portfólio é usado como ferramenta que facilita a ressignificação do processo de ensinagem e aprendizagem ao longo de um momento de ensino. Sua preparação apresenta a propriedade de ponderar sobre a melhoria e qualidade da aprendizagem dos estudantes, e concomitantemente propicia inserir reelaborações de ações indispensáveis para o sucesso do processo de ensinagem.

De acordo com HERNÁNDEZ, Fernando (2000, p.166) o portfólio é : ...” um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo”.

Portfólios são trabalhos ilustrativos dos alunos. Representam o seu pensamento, sentimento, a sua maneira de agir; as suas competências e habilidades e a maneira como colocou em prática o seu trabalho acadêmico. Essa ferramenta a serviço da educação tem como finalidade primordial proporcionar uma visão integral do conhecimento formal do educando e sua atuação na aprendizagem das diferentes áreas curriculares, assim como o seu desenvolvimento no campo comportamental e sua evolução na área pessoal e educacional.

Os portfólios permitem uma avaliação de cooperação e participação , havendo interação do professor e aluno. Ambos escolhem os trabalhos mais expressivos do educando, através da criticidade e reflexão, estabelecendo padrões em busca da qualidade e assertividade. Há também um processo interdisciplinar com professores de outras áreas , que opinam em relação ao trabalho do aluno, fornecendo opiniões e depoimentos relativos à melhoria e qualidade do ensino/aprendizagem.

Existe uma gama enorme de registros em portfólios, tais como: desenhos; fotos, artes, exposição de documentos; avaliação acadêmica de desempenho; registro de entrevistas; comentários e documentários de eventos musicais, de dança , de canto; lista de livros lidos; registro de leituras; correspondências; atuações gravadas em vídeo e áudio, etc.

Os portfólios são registros produzidos em períodos de aprendizagem, e para isso podemos usar a fotografia como documento desse momento, não como cristalização, mas como comentários abertos, através de uma evolução histórica do acontecimento, completados e avaliados sempre,

procurando buscar de maneira metódica e ordenada a melhor atuação do aluno dentro do seu desenvolvimento acadêmico.

Referências:

CHAVES, Idália de Sá- Portfólios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão.

Autora: Amelia Hamze

Educadora

Profª. UNIFEB/CETEC e FISO - Barretos

Disponível em: portfolioeducacional.blogspot.com/2007/05/curso-de-ps-graduao-em-gesto-escolar.html – Acesso em 20/11/08.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

Relacione três dificuldades e três possibilidades para que o portfólio passe a ser um dos componentes essenciais da avaliação formativa, para promover aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHO, M.E.L.M.(2000). “**A criatividade na sala de aula universitária**”. In: VEIGA, I.P.A. e CASTANHO, M.E.L.M.. (orgs.). Pedagogia universitária: A aula em foco. Campinas: Papyrus.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; e RYAN, J. (2001). **Educação para a mudança: Recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

QUINTANA, Hilda E. O **portfólio como estratégia para a avaliação**. In: BALLESTER, Margarita... [et al]. Avaliação como apoio à aprendizagem. Trad. Valério Campos.- Porto Alegre: Artmed, 2003.

Ética

- ETHOS: Modo de ser, caráter, costume.



<http://www.panoramablogmario.blogspot.com.br/>

O ser humano separa uma parte do mundo para, moldando-a ao seu jeito, construir um abrigo protetor e permanente. A ética, como morada humana, não é algo pronto e construída de uma só vez. O ser humano está sempre tornando habitável a casa que construiu para si. Ético significa, portanto, tudo aquilo que ajuda a tornar melhor o ambiente para que seja uma moradia saudável: materialmente sustentável, psicologicamente integrada e espiritualmente fecunda.

Leonardo Boff

TEXTO 6

Fragmento do texto: ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Ética e Avaliação: uma discussão necessária para a construção da escola democrática.** In: **Avaliação da Educação e da Aprendizagem.**- Curitiba: IESDE, 2006.

Durante muitos anos de caminhadas educativas, colocando os pés no chão da escola, venho constatando que inúmeras pegadas de alunos (as) que saem da escola – aprovados ou não – deixam profundas marcas na história social deste país e na história de vida de cada ser humano que por lá passou. Histórias de exclusão, de desvalorização de saberes, de experiências feitas, de projetos pedagógicos antidemocráticos, mas, também histórias de lutas emancipadoras, de anúncio de transformação, de tentativas e de sonhos. E, em cada história, de uma forma ou de outra, a questão da avaliação faz-se presente.

[...]

***Ethos* e Ética: situados no mundo podemos criticá-lo e reconstruí-lo**

Alguns autores, entre eles CASALI (1995, p.235), vão chamar a atenção para a diferença entre *ethos* e ética. *Ethos* é um plexo de atitudes ou uma estrutura modal de habitar o mundo. O *ethos* pertence a um povo, a uma cultura, a um grupo, mas no limite é o caráter pessoal de cada pessoa. A ética é um momento do *ethos*, o momento temático ou explícito do já vivido em nível do *ethos*.

[...]

Rios (2001, p.101) afirmam: “No *ethos* manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores. Valorizar é relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe significação...”. Para esta autora, a ética, historicamente, passa a designar “não mais o costume”, mas a sua problematização, o seu questionamento crítico: “a busca de seu fundamento, dos princípios que o sustentam...”.

É fundamental compreendermos que estamos no mundo, situados histórica e culturalmente nele. É, portanto, no *ethos* que se manifestam os valores, que se criam modos de conceber e praticar a vida, nele a própria existência humana é produzida ou negada.

Os seres humanos tornam-se seres éticos na relação uns com os outros, mediatizados pelo mundo.

Nós, educadores, tornamo-nos seres éticos, à medida que problematizamos a sociedade, a educação, a escola, a nossa atuação como sujeitos históricos em

relação uns com os outros, como construtores de um mundo melhor, que afirmemos a produção da existência digna, fraterna e justa.

Demonstraremos ao longo deste estudo a necessidade de uma ética crítica não só teorizada, mas praticada na escola, fundamentando a sua proposta educacional e orientando as suas práticas pedagógicas/avaliativas, comprometidas com a democratização da própria escola e da sociedade.

[...] Temos certeza de que a avaliação, como ação política, precisa estar comprometida com a qualidade social, constituindo-se como prática educativa libertadora, combativa da exclusão, do sofrimento, dos preconceitos, das discriminações de raça, classe, gênero, religião entre outras, em favor dos (as) excluídos (as), dos povos vitimados. O seu maior significado está em fortalecer o movimento que leva à democratização da sociedade, nele intervindo sempre que necessário para garantir a educação como um bem civilizatório, como **direito** de cidadania, de desenvolvimento pleno da existência humana digna, fraterna e justa.

[...] Existem múltiplos olhares sobre a avaliação, dependendo dos interesses em jogo, das forças sociais que a movem. Ela pode ser construída para reafirmar o compromisso com a produção da vida humana, com projetos democráticos para a qualidade social, ou servir para implementar um projeto que negue parcial ou radicalmente esta ética, transformando-se em mais um mecanismo seletivo ou em estratégia de gestão de políticas excludentes, classificatórias, nas mãos da “Globalização de Mercado”.

[...] Esta ética deve fazer parte do nosso cotidiano, das nossas pequenas ações e das grandes decisões. Ela é construída entre múltiplas contradições sociais e muitas inquietações pessoais; precisa resistir e se reconstruir a cada momento em face das pressões do mercado e dos mais variados tipos de transgressões éticas. Precisa integrar a história dos povos e das nações. Este é um desafio ético que precisamos enfrentar.

A Ética e a Avaliação tecem-se no diálogo da teoria com a prática

Ética e Avaliação intercomplementam-se dialeticamente: uma é fundamento da outra enquanto se materializam num projeto de emancipação humana/social. A questão da avaliação crítica permanente passa a ser visceral na realização da própria ética, assim como não se pode conceber uma avaliação emancipatória desvinculada de seus princípios éticos.

A avaliação, nesta perspectiva, permite-nos compreender como a avaliação educacional da aprendizagem se constrói histórica e culturalmente, pela intervenção concreta dos homens e mulheres em relação uns com os outros, mediatizados pelo mundo. A avaliação faz-se no tensionamento das relações humanas e sociais e atua como um dos motores da dialética da própria vida. Precisamos estar bem atentos aos sistemas avaliativos que orientam nossos olhares para o mundo, para nós mesmos e para o outro.

É transgressão da ética...

Afirmamos que a avaliação, enquanto práxis democrática, é um dos fundamentos da educação emancipadora; que quaisquer mecanismo, instrumento, estratégia política de avaliação que dificultem, neguem, excluam a possibilidade dos (as) educandos (as) de apreender e aprender criticamente o conhecimento, de ressignificá-lo com autonomia, com liberdade, são transgressões da ética e estão negando a cada criança, jovem, adulto (a) o direito civilizatório de uma educação de qualidade, substantivamente democrática, em outras palavras: estão negando a vida a eles e a elas – o seu direito à vida.

Nesse sentido, a avaliação deve promover aprendizagens que criem vida, nas sociedades, nas comunidades, nas famílias, nas escolas, nos mais diversos recantos deste planeta, deve ativar práticas educativas que produzam conhecimento do mundo e um bem querer ao outro e à outra, a alegria da convivência: da participação, do brincar, da curiosidade epistemológica, da investigação, do falar e ser ouvido (a), do avaliar sem medo de ser punido (a); aprendizagens que tornem a vida plena de dignidade, justiça e solidariedade.

Ética

Compilado por José Palma Ramos

A falta de ética prejudica quem e porquê?

A falta de ética prejudica mais quem tem menos poder (menos poder econômico, menos poder cultural, menos poder político). A transgressão aos princípios éticos acontece sempre que há desigualdades e injustiças na forma de exercer o poder. Ora, isso ainda mais acentua essas desigualdades e injustiças. A falta ou a quebra da ética significa a vitória da injustiça, da desigualdade, da indignidade, da discriminação. Os mais prejudicados são os mais pobres, muito especialmente, os excluídos.

A falta de ética prejudica o doente que compra remédios caros e falsos; prejudica a mulher, o idoso, o negro, o homossexual, discriminados no mercado de trabalho ou nas oportunidades culturais; prejudica o trabalhador que tenta a vida política; prejudica os iletrados no acesso aos bens econômicos e culturais; prejudica as pessoas com necessidades especiais (físicas ou mentais) a usufruir da vida social; prejudica, com a repressão e a humilhação, os que não fazem a opção sexual esperada e induzida pela moral dominante...

A atitude ética, ao contrário, é inclusiva, tolerante e solidária: não apenas aceita, mas também valoriza e reforça a pluralidade e a diversidade, porque plural e diversa é a condição humana. A falta de ética instaura um estado de conflito e de desagregação, pela exclusão. A falta de ética ameaça a humanidade.

Por que é que um político tem que se reger pela ética?

Um *político* é um cidadão que assumiu a *responsabilidade de realizar o interesse público*. Não há responsabilidade histórica maior que a de fazer valer e realizar a vontade e o interesse coletivos.

A idéia de "*vida pública*", "*serviço público*" e "*interesse público*", tem sido desgastada pelo nosso passado recente, de alternâncias entre populismo, autoritarismo, demagogia, descumprimento, corrupção... e, muito especialmente, pelo nosso presente neoliberal e privatizante. O "*setor público*" é, assim, tido como sinônimo de ineficiência, abandono, desleixo, desqualificação, oportunismo, trampolim para a realização de interesses privados... A "*coisa pública*", por ser "*de todos*", é tratada como sendo "*de ninguém*" e, por isso, pode ser apropriada, usada, abusada, até, espoliada. Fenômenos de suspeição de corrupção política tem levado essa crise do "*público*" a um limite insustentável.

Nestas circunstâncias, torna-se muito maior a responsabilidade do político em agir eticamente. E torna-se mais urgente e trabalhosa a necessidade de se resgatar e restaurar a dignidade ética da vida pública.

Ética e educação

A educação é uma socialização das novas gerações de uma sociedade e, enquanto tal, conserva os valores dominantes (a moral) naquela sociedade. A educação é também uma possibilidade e um impulso à transformação: desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Toda a educação é uma ação interativa: realiza-se através da informação, da comunicação e do diálogo entre seres humanos. Em toda educação há *um outro* em relação. Por tudo isso, a ética está implicada em toda educação. Uma educação pode ser eficiente enquanto processo formativo e ao mesmo tempo, eticamente má, como foi a educação nazista, por exemplo. Pode ser boa do ponto de vista da moral vigente e má do ponto de vista ético.

A educação ética (ou, a ética na educação) acontece quando os valores no conteúdo e no exercício do ato de educar são valores humanos e humanizadores: a *igualdade cívica*, a *justiça*, a *dignidade da pessoa*, a *democracia*, a *solidariedade*, o *desenvolvimento integral de cada um e de todos*.

Ética e cidadania

As instituições sociais e políticas têm uma história. É impossível não se reconhecer o seu desenvolvimento e o seu progresso em muitos aspectos, pelo menos do ponto de vista formal. Consideremos, por exemplo, o caso do Brasil: a escravidão era legal até há 120 anos atrás; as mulheres brasileiras conquistaram o direito de votar apenas há 60 anos e os analfabetos apenas há 12 anos. Chamamos isso de *ampliação da cidadania*.

Mas há direitos formais (civis, políticos e sociais) que nem sempre se realizam como direitos reais. A cidadania nem sempre é uma realidade efetiva, nem para todos. A efetivação da cidadania e a consciência coletiva dessa condição são indicadores do desenvolvimento moral e ético de uma sociedade.

Para a ética não basta que exista um elenco de princípios fundamentais e de direitos definidos nas Constituições. O desafio ético para uma Nação é o de universalizar os direitos reais, permitindo a todos uma cidadania plena, quotidiana e ativa.

Ética e convivência humana

Falar de ética é falar de convivência humana. São os problemas da convivência humana que geram a necessidade da ética. Há necessidade de ética porque os seres humanos não vivem isolados; e os seres humanos convivem não por escolha, mas por sua constituição vital. Há necessidade de ética porque há *o outro* ser humano.

Mas *o outro*, para a ética, não é apenas o outro imediato, próximo, com quem convivo, ou com quem casualmente me deparo. *O outro* está presente também no futuro (temporalidade) e está presente em qualquer lugar, mesmo que distante (espacialidade).

O princípio fundamental da ética é este: *o outro* é um sujeito de direitos e *a sua vida deve ser tão digna quanto a minha deve ser*. O fundamento dos direitos e da dignidade do outro é a sua própria vida e a sua liberdade (possibilidade) de viver plenamente. As obrigações éticas da convivência humana devem regular-se não apenas por aquilo que já temos, já realizamos, já somos, mas também por tudo aquilo que poderemos vir a ter, a realizar, a ser. As nossas possibilidades de ser são parte de nossos direitos e de nossos deveres. São parte da ética da convivência.

A atitude ética é uma atitude de amor pela humanidade.

É pelo exercício do espírito que o homem alcança seus maiores objetivos, ou seja, pela crença firme em si mesmo, pela determinação obstinada em seus propósitos honestos, pelo desejo de dar a seu semelhante às mesmas oportunidades e respeito que recebe.

Se amamos o que fazemos, o fruto de nosso trabalho será de boa qualidade e trará proveitos. Se nos valorizamos pela sabedoria, é possível, profissionalmente, cada vez mais, auferirmos melhores rendimentos. Se agimos sem tréguas, eticamente, conseguimos realizar e materializar os ideais. Nessa ação está compreendida a qualidade do trabalho que busca a possível perfeição e o respeito às necessidades dos utentes dos serviços que prestamos.

Antonio Lopes de Sá

Atividades de Aprofundamento

1. Destaque as concepções de sociedade, de educação e de escola presentes no Projeto Político Pedagógico e analise o conteúdo nuclear de cada uma e avalie se elas estão fundamentadas na ética universal do ser humano.
2. Faça um retrospecto de sua história como educadora da escola pública, avaliando suas atitudes avaliativas. Descreva uma prática pedagógica/avaliativa que, de algum modo, tenha transgredido a ética universal do ser humano. Reconstrua esta prática de modo a demonstrar como a avaliação pode contribuir para a recriação da escola numa perspectiva democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASALI, Alípio. **Por um código de ética para os agentes públicos e lideranças políticas, sociais e comunitárias**. São Paulo, CEPAM / Centro de Estudos e Pesquisas da Administração Municipal, 2000.

RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.



Ser educador é pintar o mundo de todas as cores
É poder fazer sorrir as crianças
É vê-las crescer
É ajudá-las a aprender.
Ser educador é profissão de amor
E deixar em cada criança
A lembrança de um mundo melhor.
Ser educador é ser poeta
É ser pintor,
É ser palhaço,
É ser ator.
Ser educador é ser criança
É ser adulto
É ter esperança.⁸

TEXTO 7:

A paixão do Educador

Fragmento do texto: BACHA FILHO, Teófilo. **Os sentidos que a educação assume na sociedade.** In: Fundamentos Sociofilosóficos da Educação. Curitiba: IESDE, 2005. 88 p.

⁷ Imagem disponível em <http://fotos.sapo.pt/rb/pic/005cp3e/> Acesso em 20/11/08.

⁸ Poema disponível em: pretextos blogs.sapo.pt. acesso em 20/11/08.

[...] Dizia Fausto Brito, professor e sociólogo mineiro, companheiro de Roberto Freire, que “somos apaixonados, não de nascença, mas por opção”. Para ele, a paixão de viver é trazer as utopias para o presente e recriá-las permanentemente, transformando o futuro em algo incerto, mas também fascinante. Daí porque a construção de uma nova sociedade é tão prazerosa quanto viver nessa, que estamos construindo. Se, como diz ele, é extremamente chato, entediante, acreditar que a história já está contada, que os caminhos já estão prontos, é muito melhor contar a história que estamos fazendo, pois ela será sempre nova.

Mas para isso, é preciso que o nosso amor seja amor de jardineiro, não de botânico.

O que isso quer dizer?

O ato de ensinar cria uma situação que propicia, muitas vezes, o autoritarismo, a imposição de uma vontade sobre a outra. Olhando com atenção, o ato de ensinar é, ao mesmo tempo, enriquecedor e repressor.

É enriquecedor, porque ampliamos nosso conhecimento, recebemos a reserva cultural acumulada pela humanidade. Mas, ao mesmo tempo, somos ensinados a restringir nossa espontaneidade, quando contrária aos objetivos e valores sociais. Uma pedagogia autoritária é uma “rolha pedagógica” que impomos às crianças com violência amorosa. Instalamos, assim, pelas formas educativas oficiais e padronizadas, no interior da criança, uma âncora repressora que inibe sua criatividade e originalidade.

Mas não é esse o verdadeiro papel do educador.

O educador autêntico deve ensinar à criança o desenvolvimento de sua espontaneidade, naturalmente livre, e do seu espírito crítico, naturalmente aguçado. É fundamental que a criança possa encontrar condições, na sua família e na escola, para desenvolver a espontaneidade, a criatividade e o espírito crítico, desde a sua primeira infância.

Mas, para isso, precisamos descobrir e permanecer firmes na convicção de que é possível ser educador sem ser autoritário, pois nada é mais pedagógico que desenvolver a autonomia e a criatividade das pessoas, proporcionando-lhes o aprendizado daquilo que é mais fundamental: a *liberdade*. Ensinar as crianças a sentir o gosto pela liberdade, sabendo que nada no mundo é mais contagiante que esse gosto.

É fundamental que, como educadores, ajudemos as pessoas a desenvolverem sua capacidade crítica, tornando-as aptas a saber o que fazer com o conhecimento e não engoli-lo de qualquer maneira. Por isso, o papel do educador, comparando crianças e plantas, é semelhante ao do jardineiro que ao do botânico.

O botânico é aquele que estuda as plantas, conhece suas características exteriores e interiores, disseca-as, classifica-as e reconhece cada uma pelo seu nome científico. Para estudá-las, as cria em estufas ou as coloca em arquivos de plantas secas. Sua relação com elas é a do cientista lidando com seu objeto de conhecimento. Já o jardineiro não tem o conhecimento do cientista, mas conhece suas plantas pelo nome, cuida delas, percebe quando precisam de água ou de adubo, e deixa que cresçam livremente, sujeitas ao bom e ao mau tempo. Sua relação é uma relação pessoal – para o jardineiro, as plantas são seres vivos em crescimento.

Quer dizer, sem que estejamos liberados, fica difícil compreender o significado da repressão. Somente conseguimos respeitar a liberdade dos outros, se formos liberados. Quem não sentiu o gosto da liberdade não sabe o que é ser livre, e não vai poder propiciar liberdade. O jogo repressor/oprimido tem de ser superado nas suas pontas. Aí, então, poderemos beber no prazer de estar realizando as nossas utopias, os nossos sonhos, mesmo em uma sociedade cheia de contradições. E o prazer maior será o de sentir que tudo isto, além de nos permitir viver, nos ajuda a destruir os pilares que sustentam a injustiça, a iniquidade e a desumanidade de uma sociedade autoritária.

Aí temos, então, o professor apaixonado.

PARA REFLETIR

É PRECISO CAMINHAR JUNTOS

Mudar é um ato de coragem.
É aceitação plena e consciente do desafio.
É trabalho árduo, para hoje
É trabalho árduo, para agora.
E os frutos só virão amanhã, quem sabe, tão distante...

Mas quando temos a certeza de que estamos no rumo certo,
a caminhada é tranqüila.
E quando temos fé e firmeza de propósitos, é fácil suportar
As dificuldades do dia-a-dia.
A caminhada é longa. Muitos ficarão à margem.
Outros vão retornar da estrada. É assim mesmo.
Contudo, os que ficarem, chegarão. Disso eu tenho certeza.

Olhe bem a seu lado.
Estão com você seus colegas de trabalho.
Eles também têm problemas e dificuldades como você.
E têm dúvidas sobre a mudança.
Você poderá mostrar-lhes como sente e pensa a respeito
das mudanças na organização e nas pessoas.

Não feche a janela em que você está debruçado.
Convide seu colega para estar a seu lado.
Para que vocês possam ter a mesma perspectiva.
Nós estamos com você a cada dia, tentando descobrir
novas faces da mudança.

Tenho certeza que, se assim procedermos, dentro de algum tempo
estaremos convencidos de que não é tão difícil mudar...

(Adaptação do poema de Antonio Ferreira de Andrade)⁹

PARA ENCERRAR NOSSOS ESTUDOS...

Elabore um texto registrando o seu processo de aprendizagem vivenciado através desse estudo, acrescentando aspectos positivos e negativos. Suas anotações serão utilíssimas, pois, além de permitir-me uma auto-avaliação, verei nele um pouco de você, que se dispôs tão gentilmente, a registrar suas reflexões e suas observações.

⁹ Disponível em: www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php? – Acesso em 20/10/2008

SISTEMATIZANDO

ESCOLA: -----

TEMA APROFUNDADO: -----

QUESTÕES RELEVANTES DAS DISCUSSÕES SOBRE O TEMA: -----

FRAGILIDADES QUE A ESCOLA APRESENTA APONTADAS NAS DISCUSSÕES:

AÇÕES QUE A ESCOLA PODE DESENVOLVER PARA SUPERAR AS PRÁTICAS QUE REFORÇAM A EVASÃO E REPROVAÇÃO, BEM COMO OS CONFLITOS IDENTIFICADOS NO DECORRER DO APROFUNDAMENTO DO TEMA: -----

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRÉ, M.E.D.A. e PASSOS, L.F. **Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas**. In: Amélia D. Castro; Anna Maria P. Carvalho. (Org.) *Ensinar a Ensinar*. 3. reimpr. da 1.ed. de 2001. São Paulo: Pioneira, 2006, v., p. 177-195.

DEMO, Pedro. **Educação: coisa pobre para o pobre**. In: *Educação profissional: Ciência e Tecnologia*, Brasília, v.1, n. 2, p. 165-178, jan./jun. 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEI 9.394 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB**. Brasília, Brasil, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Paraná**. Curitiba, 2007. Disponível em <http://www.diadiaeducação.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes>. Acesso em 28/03/2008.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. SP: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos.-Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, Nadia Aparecida de. **Sol e sombra: a relação teoria-prática na formação do professor.** In: ALVARENGA, Georfravia. Montoza. (org). **Avaliação: o saber na transformação do fazer.** Londrina, PR: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/arquivoAnexado.pdf - Acesso em 06/08/2008.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental.** – Curitiba: IESDE, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 1993.

_____. **Avaliação formativa: Em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola**”. In: VEIGA, Ilma P.A. e FONSECA, Marília (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio.** Linhas Críticas (UnB), v.12, n.22, p. 159, jan.-jun. 2001. Disponível em www.fe.unb.br/linhascriticas/n22/AVALIACAO_FORMATIVA.htm - 78k. Acesso em 15 de ago. 2008.

ANEXOS